

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL

FLÁVIA BEATRIZ PEDROSA PEREIRA

CUIDADO: HUMANOS NA CENA
Uma experiência com o ensino/aprendizado de teatro
na Escola Municipal Orlando Villas Boas

RIO DE JANEIRO – RJ

MARÇO/2019

FLÁVIA BEATRIZ PEDROSA PEREIRA

CUIDADO: HUMANOS NA CENA

Uma experiência com o ensino/aprendizado de teatro
na Escola Municipal Orlando Villas Boas

Dissertação de Mestrado na área de Ensino do Teatro, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino do Teatro, sob a orientação da Professora Doutora Andrea Bieri.

RIO DE JANEIRO – RJ

MARÇO/2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

P436 Pereira, Flávia Beatriz Pedrosa
CUIDADO: HUMANOS EM CENA. Uma experiência com o ensino/aprendizado de teatro na Escola Municipal Orlando Villas Boas / Flávia Beatriz Pedrosa Pereira. -- Rio de Janeiro, 2019.
123 f.

Orientadora: Andrea Bieri.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2019.

1. Educação. 2. Ensino de Teatro. 3. Paulo Freire. 4. Educação para Paz. 5. Conflitos escolares. I. Bieri, Andrea, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

**“CUIDADO: HUMANOS NA CENA – Uma experiência com o ensino/ aprendizado
de teatro na Escola Municipal Orlando Villas Boas”**

por
Flávia Beatriz Pedrosa Pereira

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Andrea Bieri – Orientadora

Prof.ª Dr.ª Johana de Albuquerque Cavalcanti (PPGEAC-UNIRIO)

Prof. Dr. Caio Arnizaut Riscado (Participante exteno)

A Banca Considerou a Dissertação: APROVADA

Rio de Janeiro, RJ, em 26 de março de 2019

Aos meus pais José Simões Pereira e Maria de Lourdes Pedrosa Pereira (em memória), pela dedicação, pelo comprometimento e pelo sacrifício de trabalharem obstinadamente para manter nossa família unida e dar às suas filhas uma boa educação.

À minha irmã Sônia Cristina Pedrosa Pereira que durante este período precisou dos meus cuidados e mesmo assim conseguiu me apoiar nos estudos, me fazendo aprimorar a solidariedade e a tolerância. Pudemos nos aproximar e desatar nossos conflitos da infância, da adolescência e da juventude, e vivenciar o companheirismo político.

Ao companheiro e amigo Ronaldo Silva de Moraes, que apesar do pouco tempo ao meu lado representa um alicerce na minha vida, me fazendo compreender os desafios cotidianos e os reajustes contínuos de um relacionamento.

À Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, minha escola do coração e campeã neste carnaval de 2019, que me encheu de alegria e fortaleceu minha esperança na educação crítica, ao fazer do carnaval: uma festa para se divertir, contemplar e despertar o pensamento crítico do povo.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Professora Doutora Andrea Bieri, por sua excelente orientação e solidariedade, que me ajudou a clarificar minhas ideias além de compreender meus percalços durante todo esse período.

Aos meus queridos e minhas queridas educandos/as, que foram principais parceiros e parceiras nessa pesquisa, me desafiando a cada ano em níveis diferentes e aceitando transformar meus cuidados em amizade.

À secretária Jéssica Nogueira, do PPGEAC, por sua dedicação e gentileza em tudo que se relacionou ao curso de Mestrado.

À Cia Viva de Teatro (elenco de Pecados Inocentes), minha companhia de teatro que solidariamente entendeu a diminuição dos meus encargos na produção durante este período.

Aos meus colegas de turma do Mestrado Amanda Paiva, Bruno Coutinho, Danilo Nardeli, Débora Restum, Isabela Netto, Janaína Russeff, Lêda Aristides, Lindomar Araujo, Ludmyla Marques, Mayra Alves, Natasha Saldanha, Tathiana Treuffar, Thiane Leal e Wellington Borges. Obrigado pelo companheirismo, rede de apoio mútuo e por dividir mais que conhecimentos.

Às professoras e aos professores deste curso de mestrado que contribuíram nesse meu momento formativo.

À equipe da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire (SME-RJ), pela capacidade de organização e cobranças para valer-me da bolsa de estudos que obtive em 2017.

Ao amigo e colega Sandro Tiago da Silva Figueiras, que me incentivou e me norteou durante este meu percurso.

À Biblioteca Parque Estadual e sua equipe, pelo acervo, pelos empréstimos e necessário funcionamento.

À Biblioteca Carvalho de Mendonça da Faculdade Nacional de Direito do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, mais conhecido como Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (CACO/UFRJ) e sua equipe, que me acolheram nessa última etapa dos estudos, me proporcionando conforto e silêncio imprescindíveis.

E, a todos os que fazem parte da minha vida, que direta ou indiretamente contribuíram para esse momento formativo da minha história acadêmica.

A poesia resistiu nos muros da escola,
era o que constatei circulando em volta,
havia pichações, desenhos e cores diversas
e também palavras perversas
e no meio de tantas ervas
pequenos versos com palavras belas
indicavam haver um poeta,
alguém que gostava de estética,
alguém que amava à beça.

Flávia Pedrosa

RESUMO

Esta pesquisa analisa o percurso do ensino-aprendizagem da disciplina de Teatro lecionada para uma turma específica da Escola Municipal Orlando Villas Boas, situada na cidade do Rio de Janeiro. Tem por objetivos investigar possibilidades pedagógicas de trabalhar com a indisciplina escolar, bem como procurar restabelecer um elo amistoso na relação educador-educando por meio das Pedagogias Humanistas de Paulo Freire, da Educação para a Paz (concebida por Xesús Jares) e da Comunicação não-violenta (de Marshall Rosenberg). Nesse memorial procurou-se, portanto, articular as teorias acima mencionadas com transcrições das minhas próprias experiências em sala, além de transcrições de registros dos próprios educandos. A relevância desta pesquisa consiste em resgatar princípios de Freire como: a amorosidade, o diálogo e a criticidade, a fim de se alcançar uma educação mais democrática. A pesquisa aponta para a necessidade de zelo contínuo na relação educador-educando, no sentido de fornecer subsídios para barrar ou minimizar sua deterioração e para que o ensino-aprendizagem de Teatro flua com menos empecilhos e, se possível, transcenda o âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação; Teatro; Ensino de Teatro; Artes Cênicas; Paulo Freire; Educação para a Paz; Cultura de Paz; Diálogo; Conflitos Escolares; Trabalho em Grupo; Trabalho Colaborativo; Afetuosidade; Comunicação não-violenta.

ABSTRACT

This research analyses the path of teaching-learning Theatre as a school subject to a specific class of students in the Municipal School Orlando Villas Boas, located in the city of Rio de Janeiro. It aims to investigate pedagogical opportunities to deal with indiscipline in schools, while seeking to rebuild a friendly bond in the educator-educatee relationship, by means of the Freirean Humanistic Pedagogies, the Peace Education (as conceived by Xesús Jares) and the non-violent Communication (by Marshall Rosenberg). Thus, this study pursues a dialogue between those above mentioned theories and transcriptions of my own experiences in classroom, in addition to transcriptions of records made by the students themselves. The importance of this research is to restore Freire's values, such as lovingness, dialogue and critical consciousness, with the purpose of achieving a more democratic education. The research points out the need for continuous care for the educator-educatee relationship, in order to provide resources to impede or minimize its deterioration and for making the teaching-learning of Theatre flow more freely, hopefully transcending the schooling environment.

Key-words: Education; Theatre; Teaching of Theatre; Performing Arts; Paulo Freire; Peace Education; Peace Culture; Dialogue; Conflicts in Schools; Group Work; Colaborative Working; Affectionateness; Non-violent Communication.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
CLA	Centro de Letras e Artes
CNV	Comunicação não-violenta
E.M.	Escola Municipal
OBS	Observação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
CCH	Centro de Ciências Humanas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
CACO	Centro Acadêmico Cândido de Oliveira
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
EP	Educação para a Paz
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
CE	Centro de Estudos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	16
ESPAÇO DE SABERES	16
1.1 O professor-educador-educando, aluno-educando-educador e o ensino da arte na escola.....	16
1.2. De mãos dadas com Paulo Freire.....	23
1.3. Educação para a Paz, Cultura de Paz e a arte do cuidar	30
CAPÍTULO II	39
ESPAÇO DOS FAZERES E SABERES I: O MEMORIAL DOS PRIMEIROS PASSOS NA TRAJETÓRIA DAS APLICABILIDADES DESTA PESQUISA	39
2.1. Aplicabilidades em 2016	39
2.2 Aplicabilidades em 2017	48
2.2.1 Primeiro semestre.....	48
2.2.2 Segundo semestre.....	54
2.2.3 Último trabalho do ano: <i>Imagine</i>	59
CAPÍTULO III	64
ESPAÇO DOS FAZERES E SABERES II: O MEMORIAL DO ANO LETIVO DE 2018 - PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	64
3.1 Um novo recomeço	64
3.2 A comunicação não-violenta	66
3.3 Por uma educação mais democrática	69
3.4 Contando histórias e ensejando atividades.....	72
3.5 Relaxamentos, conflitos e conversas.....	77
3.6 Enfim, o trabalho na sala ambiente.....	80
3.7 Terceiro bimestre: processo e procrastinação	90
3.8 Últimos trabalhos de 2018	93

3.8.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	93
3.8.2 Autoavaliação	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga o percurso do ensino-aprendizagem da disciplina de Teatro que lecionei para/com uma turma específica da Escola Municipal Orlando Villas Boas situada na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos 2016 e 2018.

O que o motivou foi a perplexidade diante do aumento dos conflitos e das violências no âmbito escolar. É uma investigação que pretende buscar estratégias que possam amenizar relacionamentos conturbados nesse ambiente, assim como os conflitos indisciplinados em sala de aula, além de proporcionar uma boa convivência entre todos da escola. O foco principal é a construção de um elo afetivo na relação educadora-educando, que é muito subestimado, porém necessário para que a aprendizagem das artes flua sem empecilhos.

Para amenizar os geradores de violência no espaço escolar foi utilizado o diálogo como ferramenta de integração e conscientização. Outra estratégia foi a promoção de uma Educação para a Paz/Cultura da Paz, como uma alternativa para construir um mundo mais solidário, com adesão aos princípios humanísticos de liberdade, justiça e tolerância, entre outros. Princípios estes já conhecidos por meio das Pedagogias¹ de Paulo Freire. Nessa perspectiva, buscou-se desenvolver um espaço favorável à aprendizagem dos educandos, trabalhando sempre em equipe, proporcionando a valorização da cooperação em todos os meandros da aprendizagem teatral.

O problema que serviu de base para essa pesquisa surgiu em 2015, durante a Oficina de Teatro e Vídeo sob minha orientação no Núcleo de Arte² Avenida dos Desfiles³. Com o propósito de avaliar a autonomia e a apropriação dos conhecimentos teatrais, propus aos alunos entre seis e dez anos a tarefa de criar uma cena livre sem a minha interferência. Eles tiveram dois dias (o equivalente a quatro aulas) para se organizarem e ficaram entusiasmados em criar uma cena sobre violência com armas variadas (confeccionadas com papel, cola e fita crepe).

¹ Pedagogias de Freire: do oprimido, da tolerância, da solidariedade, da indignação, da esperança, da autonomia, da libertação, do compromisso e dos sonhos possíveis.

² Projeto de extensividade da secretaria municipal de educação - SME/RJ, onde os alunos frequentam oficinas de artes no contraturno escolar.

³ Situado embaixo da arquibancada 12 do Sambódromo.

Ao final eram vinte seis armas entre facas, facões, espadas, espingardas, AR15 e metralhadoras, entre outros tipos.

Apesar de atordoada com a temática escolhida pelos alunos, sabia que não me cabia censurá-los para não os oprimir. Esperei ver em cena a somatória da aprendizagem cênica: uso do espaço, da iluminação e emoção na interpretação; história roteirizada com começo, meio e fim; concentração e contracenação. Porém, o que assisti foi um caos: a guerra no morro com muita agressão (tanto verbal como física) e assassinatos. A cena foi caótica e descompromissada com os critérios já estudados: o fato foi que os alunos investiram mais tempo na confecção das armas do que na elaboração da cena.

Ressalte-se que esta apresentação pode ter sido uma forma de purgar a violência que eles presenciam com suas famílias, nos seus espaços de pertencimento e/ou que assistem na TV/Internet, mas a falta de nexos narrativos na cena bem como o descompromisso com a utilização dos elementos cênicos aprendidos foram questionados por mim.

Experimentei, então, a mesma atividade teatral com alunos adolescentes do ensino regular na escola onde desenvolvi a presente pesquisa. Lá, constatei que os alunos também buscaram temas relativos à matança, acrescentando o *bullying* e outras humilhações igualmente presenciadas na escola.

Reconhecida a minha impotência diante de tanta violência, como também a insatisfação com o atual sistema educacional que é opressor e censor, conscientizei-me que era inaceitável essa situação. Não poderia ficar acomodada ou só lamentando (como acontece com muitos colegas docentes); minha indignação serviu de estímulo para pesquisar uma forma de amenizar os conflitos, no sentido de procurar caminhos e estratégias que evitem agressões violentas (físicas ou verbais). Progressivamente cresce o meu interesse por tentar frear esse crescente culto da violência.

Ceccon *et al.* (2009, p. 47) tentam responder que fatores externos e internos podem gerar manifestações de violência nas escolas brasileiras e apontam determinantes socioeconômicos e políticos organizacionais em nossa sociedade. Os autores argumentam que as possíveis causas internas dessas violências devem-se à escola ser: "um ambiente de contínua ruptura de equilíbrio/diálogo, onde vínculos

não são cultivados e relações hostis predominam. O contexto influencia a escola e a escola influencia o contexto".

Supondo que o vigente modelo de escola não está preparado para sanar a violência, percebi como é relevante resgatar os princípios das pedagogias humanistas em busca de uma alternativa para amenizar esta conjuntura.

Em 2016 os conflitos foram constantes e com aumento de intensidade, o que me causou estresse e esgotamento emocional (como um alerta), para culminar numa fase de exaustão (aumento da frequência cardíaca, tensão muscular, dores na coluna); uma dose de irritabilidade elevada, que poderia me causar mal. Eu estava adoecendo.

Segundo Alevato (2004) o estresse não é bom e nem ruim, precisa ser avaliado na qualidade, intensidade e permanência. O que é fonte de estresse para alguém, pode não ser para outra pessoa e o que hoje é insuportável, pode não ser amanhã, sendo que ele pode comprometer o raciocínio, as emoções e os afetos, ou seja, a qualidade de todas as relações sociais. Devido à minha constância de enfrentamento de conflitos, minha avaliação visava a necessidade de fazer algo, antes que adoecesse. Essa situação me trouxe interesse pela pesquisa de Ivani Fazenda e Fernando Souza, que também se apropriam da Educação para a Paz/Cultura de Paz e se alinham com o pensamento de Freire. Os autores vinculam, ainda, Educação e Saúde no que tange à arte do cuidar dentro da escola, sustentando que é preciso cuidar de si para cuidar do outro.

Segundo Fazenda e Souza, somos deslocados e provocados pelo exterior, e quando permitimos o encontro com o mundo do outro, quando permitimos nos difundirmos nele, permitimos também o processo de cuidado interpessoal e intrapessoal. E quando o ato de educar é cuidadoso, o professor obtém ganhos não possíveis de serem contabilizados (para si e com os alunos).

Naquele momento não estava apenas insatisfeita como o comportamento inadequado dos educandos, mas também com o de outros funcionários da escola, pois era notório o extremo individualismo e o isolamento dos profissionais (não só docentes). Percebi que na correria do dia a dia não há tempo para investigar profundamente o porquê de tudo isso. Antes de me desestruturar, decidir rever as minhas aulas, na busca de uma visão mais holística. Considero relevante voltar a estudar, pois investigo também a minha práxis pedagógica, possibilitando aprender

(e desaprender se for preciso), destravar, dinamizar mais as aulas e os conceitos teatrais. Pela visão freiriana tenho a consciência da necessidade dinâmica da práxis, necessidade de estar em constante transformação.

É fato que os conflitos interpessoais surgem com cada vez mais frequência e intensidade no ambiente escolar. Ao pensar estratégias para amenizar tais conflitos, inicialmente busquei soluções estanques e que tinham um caráter de urgência, até que deparei com a Educação para a Paz, que averigua os conflitos como um fator desafiante e necessário na educação – desde que sejam não-violentos.

Samel (2013) observa que a Educação para a Paz aceita os conflitos como parte integrante das pessoas e de suas relações. Segundo Ceccon *et al.* (2009) paz não é ausência de conflitos. Ainda segundo os mesmos autores, a importância dos conflitos é que estes provocam mudanças. Já para Gerber (2012), os conflitos fazem parte do cotidiano e da vida em sociedade, não são negativos e nem positivos. Velásquez Callado (2004) relata que numa perspectiva positiva de paz, o conflito se apresenta como um processo necessário que busca um acordo para beneficiar as partes implicadas. Jares (2007) elucida que não se deve ignorar ou ocultar os conflitos e sim confrontá-los de forma positiva e não violenta.

Minha abordagem inicial era o estudo da Cultura de Paz e a Pedagogia da Cooperação: a primeira absorve a segunda para trabalhar o conceito de cooperação. Inicialmente, minha opção por tal pedagogia devia-se à sua tendência humanista. Dois fatores, porém, fizeram-me repensar essa opção: a falta de literatura acessível e indícios de que o campo empresarial a estaria utilizando, vislumbrando aumento de desempenho e conseqüentemente visando a lucratividade. Esse último aspecto – visivelmente contraditório com seu fundamento humanista de negação de uma ordem mercadológica mantenedora de desigualdades sociais – fez-me desistir de tal abordagem. Por isso, nas aulas de teatro, substitui o termo cooperação por colaboração, mas ressalto que o princípio humanista de cooperação esteve sempre presente.

Antes de me debruçar sobre outra abordagem pedagógica fiz apontamentos do que me atraía na Pedagogia da Cooperação para só então buscar aquela(s) que apresentasse(m) os seguintes fatores afins: trabalhar o valor da cooperação e de outros valores agregados, exaltar o trabalho coletivo e menos competitivo, tornar relações mais humanizadas e harmônicas, relações mais benevolentes e

sinérgicas, respeitar e valorizar as experiências e opiniões de cada um no grupo, fortalecer a coesão do grupo e desenvolver a solidariedade. E exercitar a Comvivência⁴: diálogo, respeito mútuo, empatia, cuidar bem uns dos outros.

A partir desses apontamentos foi inevitável abordar as pedagogias de Freire: do oprimido, da tolerância, da solidariedade, da indignação, da esperança, da autonomia, da libertação, do compromisso e dos sonhos possíveis.

Apesar dos casos conflituosos e do aumento da violência escolar terem sido os aspectos propulsores desta pesquisa, houve a necessidade de desfocar de aspectos negativos para estabelecer outro caminho, abandonando as lamentações e possibilitando, assim, algumas resoluções. Tentava, desse modo, mais coerência com o princípio de amorosidade preconizado por Freire, com a afetuosidade da Educação para a Paz e com o ato de cuidado de lecionar.

Neste percurso estabeleci articulações entre as pedagogias de Freire, a Educação para a Paz (Jares) e o ato de cuidar (Fazenda e Souza), e acrescentei a utilização da comunicação não-violenta (CNV de Rosenberg) tanto na relação educadora-educando quanto no processo ensino-aprendizagem das Artes Cênicas.

Rosenberg (2006) assegura que a CNV auxilia na percepção de nós mesmos e dos/com os outros, reformulando nossa maneira de nos expressarmos e de escutarmos; estabelecendo um fluxo de comunicação, fortalecendo "a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em situações adversas". (ROSENBERG, 2006, p. 21)

Esses estudos permitiram não só evitar como também negar métodos punitivos para manter a ordem escolar, experimentando procedimentos informais, estabelecendo com os alunos uma nova ordem, sem vigilância autoritária, valorizando a confiança, criando um ambiente propício para as aulas de teatro. Faço minhas as palavras de Freire (2014a, p. 215): "Como é possível criar sem liberdade?".

Reverbel (2009, p. 22) ressalta a necessidade de que as atividades teatrais aconteçam num clima de ampla liberdade e que o educador respeite as ideias e manifestações do educando, "pois a primeira e talvez única lei na educação pela arte é a liberdade".

⁴ Termo utilizado por Fábio Brotto na Pedagogia da Cooperação.

Essa dissertação/memorial consiste no relato do percurso realizado durante os três anos que lecionei para/com uma turma específica. Necessitei que esta pesquisa fosse um mergulho na minha práxis pedagógica para compreendê-la, reorganizá-la, reinventá-la e para compartilhar com quem se interessar.

No primeiro capítulo estruturo os saberes pertinentes aos fazeres da minha pesquisa. Dividido-o em três subcapítulos: o primeiro trata da importância da coexistência do educador e do educando numa convivência afetiva e do ensino de arte na escola; o segundo é o meu reencontro com as pedagogias freirianas de abordagem humanística como alternativa para amenizar os conflitos escolares, ressaltando os fatores positivos da amorosidade e do diálogo como elos primordiais da relação educadora-educandos(as), assim como a importância de Freire na construção e aprimoramento de uma educação democrática; e o terceiro trata sobre a Educação para a Paz/Cultura de Paz e a arte de lecionar como uma arte de cuidar, quando então aproveito e articulo as afinidades dessas às pedagogias de Freire. Nessa parte, procuro resgatar saberes que não deveriam ser jamais esquecidos.

O segundo capítulo apresenta o memorial de fazeres e saberes das aulas de teatro e está dividido em duas partes: aplicabilidades em 2016 e em 2017. Na primeira parte procuro apresentar e analisar o início dos experimentos; a segunda está subdividida em três partes: o primeiro semestre, o segundo semestre e o último trabalho do ano. Nessa segunda etapa começo um trabalho mais elaborado da aplicabilidade desta pesquisa.

O terceiro capítulo também dá continuidade ao memorial de fazeres e saberes das aulas de teatro, porém com mais minúcia sobre as atividades propostas do ano letivo de 2018, as possibilidades que consegui aplicar, o retorno e as frustrações. Nesse capítulo há o acréscimo dos registros (transcritos) dos alunos. O terceiro capítulo está dividido em oito subcapítulos, sendo que o último também está subdividido em duas partes. O último subcapítulo é dedicado ao relato referente aos últimos trabalhos do ano, que alinha todos os saberes e fazeres articulados nesse estudo com a temática sobre os artigos da Declaração dos Direitos Humanos. 2018 foi o ano em que aprimorei meu planejamento para a aplicabilidade dessa pesquisa, pois integro a Comunicação não-violenta e a contação de histórias como maneiras de aproximação ao educando, tendo uma nova atenção à linguagem oral e a

possibilidade de focar a atenção na curiosidade pela narrativa da história, desenvolvendo a empatia.

Nas considerações finais faço um relato mais temperado e atual das possibilidades de se trabalhar numa escola municipal carioca com 40 alunos em sala de aula. O atual modelo da instituição escolar é questionado e é apontada a necessidade da coparticipação dos alunos para se alcançar uma pedagogia mais democrática e libertária.

Inicialmente experimentei os princípios dessa pesquisa com todas as turmas que lecionei, observando reações dos educandos, os acertos e erros, os diferenciais entre as turmas. Depois passei a experimentar com mais afinco em duas turmas do mesmo ano escolar, escolhidas por terem um histórico conturbado de muitos conflitos, como: agressões físicas e morais, práticas de *bullying*, "isolamentos virtuais"⁵, desprezo pela ética, pelos estudos e pelos adultos, entre hostilidades diversas. Com o estudo, compreendi que acabaria comparando-as, estratégia nula do ponto de vista da coerência entre o discurso e a prática, então escolhi a turma mais conflituosa para a aplicabilidade e registro da pesquisa.

Quero que fique esclarecido que desejar um ambiente menos conflituoso nas minhas aulas de teatro não quer dizer que quero moldar ou domesticar os alunos. Proporcionei aos meus educandos abertura de debate e de reflexão, coparticipação no planejamento e na estrutura da aula. Acredito que a postura agressiva pode ser atenuada com diálogo e escuta.

Foi um grande prazer realizar essa pesquisa, apesar das frustrações que se seguiram e que podem reaparecer em minha trajetória docente. Foi essencial reler e me aprofundar nas pedagogias de Freire, conhecer outros estudos e encontrar outros educadores. Reavaliar minha prática e enxergar meus alunos de outra forma foi imprescindível para esta pesquisa.

⁵ Uso de celulares de maneira contínua.

CAPÍTULO I

ESPAÇO DE SABERES

1.1 O professor-educador-educando, aluno-educando-educador e o ensino da arte na escola

Nesta pesquisa, é relevante estar atenta aos dois principais atores que existem no ambiente escolar e que necessitam um do outro para se fundamentar e para potencializar o saber: o professor-educador e o aluno-educando. Ambos precisam um do outro para existir. Dentro do sistema público de ensino, foco desta pesquisa, a atenção se fixa na minha práxis como professora-educadora de Artes Cênicas do ensino fundamental e 40 alunos-educandos de uma turma específica, matriculados na Escola Municipal Orlando Villas Boas, localizada no limite entre o Centro e o bairro de Santa Teresa, na cidade do Rio de Janeiro.

A quantidade de educandos/as sempre foi e é um fator desafiante para aplicação dos saberes e fazeres seja qual for a matéria escolar, pois o grande número de estudantes em sala dificulta a manutenção da escuta, atenção e aprendizagem, sobretudo para as matérias que abrangem as artes, pois estas não se sustentam apenas com um livro didático, com aulas expositivas, ou seja, só na contextualização da teoria. As Artes Cênicas, como se sabe, necessitam das atividades práticas. Nestas, os alunos-educandos vivenciam os temas propostos, desafiam a timidez, desenvolvem a expressão corporal, aprendem a trabalhar em grupo, abordam frustrações de uma maneira indireta (seja debatendo, escrevendo, atuando ou simplesmente permanecendo no papel de espectadores) e potencializam habilidades criativas, entre tantas outras coisas. Para tudo isso e por causa de tudo isso essa disciplina precisa ter um espaço diferenciado que não seja a sala de aula comum com cadeiras enfileiradas.

A criação do espaço de trabalho é um tipo de intervenção que “fala” a respeito das artes e de suas características por meio da organização de formas manifestadas no silêncio, em ruídos, sons, ritmos, luminosidades, gestos, cores, texturas, volumes, do ambiente que recebe os alunos, em consonância com os conteúdos da área. (BRASIL, 1997, p. 108)

Nos anos iniciais após a inauguração da E.M. Orlando Villas Boas, tive a oportunidade de ter uma sala ambiente⁶, mas nesses últimos seis anos só foi possível utilizar a sala de aula comum, ou seja, mexer nas carteiras para abrir espaço e limitar os trabalhos corporais – já que não havia condições de limpeza do chão entre as aulas diárias. (OBS.: A sala ambiente foi resgatada somente em 2018.)

Como esta pesquisa trata de averiguar quais os caminhos mais eficazes para reparar uma relação constantemente conturbada, é natural que se trate da afetividade, por isso busco estudos que me possibilitem redimensionar junto com meus alunos meu ato de lecionar, que, nessa abordagem vai se igualar ao ato de cuidar (de si e do outro).

Sei que todo trabalho educacional visa sempre verificar o resultado da aprendizagem do alunado, mas no meu caso visio também verificar a minha práxis e a minha própria aprendizagem: considero-me professora-educadora e professora-educanda. Meu foco nesta pesquisa são os/as estudantes e meu trabalho com eles/elas, nada é isolado, portanto os/as estudantes e meu trabalho com eles/elas tendem a se fundir. Permito-me, nesta trajetória adquirir habilidades e competência com o referencial estudado. Ressalto o lado afetivo, pois acredito que o professor/a de Teatro tenha que vincular o afeto e a aprendizagem, pois esta não é somente a da história do teatro: trata-se de facultar ao educando/a seu autoconhecimento, despertar o sensível, permitir que ele/ela se torne um ser humano menos egoísta e aberto para os trabalhos colaborativos. Por isso, digo sim ao afeto e ao carinho dos professores/as como elementos imprescindíveis para que o estudante aprenda e se torne uma pessoa mais sensível. São pontos sempre positivos. No início da carreira eu era introspectiva, não externalizava com facilidade meus sentimentos, o que não me facilitava em nada. Também tive que vencer obstáculos, desafios para dar aula. Considero que muitas vezes não soube fazer um bom relacionamento. Mas, como fazer? Por que em uma turma eu consigo e em outra não? Será que existe um jeito mais adequado?

Apesar de todos os obstáculos e barreiras que tendem a nos imobilizar, o dia-a-dia na escola oferece várias oportunidades de experimentar práticas mais inovadoras, colaborativas e participativas

⁶ O que facilitava a sociabilização nas aulas. Esse espaço foi possível porque na época a escola possuía uma quantidade menor de turmas.

na sala de aula, que fazem do aluno um ativo parceiro do professor. (FERREIRA; MARTINS, 2007, p. 59)

A barreira causada ora pela indiferença, ora pela hostilidade de parte dos educandos/as me sensibilizou e até me imobilizou, mas também me possibilitou repensar meu planejamento, comportamento e prática nas aulas de teatro e com o alunado. Tive possibilidade de estudar e refletir sobre as possíveis causas de constantes conflitos e aplicar novas estratégias que me auxiliassem na dissolução deles através dos saberes e fazeres teatrais.

Hoje, como professores, entendemos que para alcançar o objetivo educacional de ensinar todas as crianças devemos mudar a forma de ensinar, e isso só é possível se aprendermos a refletir sobre nossa prática em sala de aula. Rever como ensinamos, como planejamos a aula, como os alunos respondem ao nosso "jeito" de ensinar é fundamental para desenvolver e aperfeiçoar nossa capacidade docente. (FERREIRA; MARTINS, 2007, p. 32)

É inegável o valor educativo da ação cultural da Arte na escola. No caso da arte teatral os educandos têm possibilidades tanto de criação, como de apreciação (quando em vez de atuar são plateia) e podem experimentar diversas funções relacionadas à montagem de cenas e/ou espetáculos, experimentando, compreendendo, aprendendo a respeitar a sua produção artística e as de seus colegas. Essa vivência artística articulada possibilita ao estudante que ele se aprimore esteticamente como produtor e/ou pensador de arte.

[...] um ensino e aprendizagem de arte que se processe criadoramente na sociedade poderá contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. Porque o aluno desfruta na sua própria vida as aprendizagens que realiza. (BRASIL, 1998, p. 31)

Mas somente com trabalhos contínuos isso é possível! E para a arte atingir o reconhecimento educacional de que tem atualmente, ela levou anos se transformando como disciplina, se adequando (como também se rebelando) às normas e valores estabelecidos em cada época e em diferentes ambientes culturais.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23) são encontradas referências a matérias de caráter artístico nas escolas públicas brasileiras desde meados do

século XIX⁷, quando a arte incorpora-se aos processos pedagógicos e de política educacional. Já na primeira metade do século XX ela aparece como Desenho, Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico dentro dos programas das escolas primárias e secundárias. Nesta época a arte na escola tradicional brasileira era utilitarista e imediatista. Voltada para o domínio técnico, valorizava as habilidades manuais, os hábitos de organização e precisão.

Entre 1920 a 1970 os princípios da Escola Nova propiciaram ao ensino e à aprendizagem artística centrar no estudante e respeitar as suas necessidades e aspirações, inclusive valorizando a compreensão dele do mundo.

De fato, a arte sempre esteve mantida à margem das outras disciplinas, não reconhecida como área de conhecimento, visto que até quase os fins da década de 1960 era possível que professores de quaisquer matérias – artistas ou amadores – ensinassem arte⁸. Ela somente foi incluída no currículo escolar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁹ de 1971, como educação artística, mas considerada, ainda, como uma atividade educativa e não uma disciplina. Ao professor de educação artística, caberia ser polivalente.

Japiassu (2014) relata:

Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *educação artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5.692/71 e tinham o objetivo de formar um profissional polivalente, 'fluyente' em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). Isso ocasionou déficit de professores licenciados para a docência da *educação artística* nas redes pública e privada de ensino - o que obrigou as escolas a recrutarem pessoal de áreas de conhecimento afins (comunicação e expressão ou educação física, por exemplo) para 'taparem o buraco' do currículo mínimo deferido pelo MEC. (JAPIASSU, 2014, p. 64, grifos do autor)

Nos PCNs (BRASIL, 1998) essa polivalência é criticada, já que diminui a qualidade dos saberes referentes às especificidades das artes, reduzindo-as às propostas de atividades variadas sem aprofundamento singular a cada linguagem artística.

⁷ Em 1854 o ensino de Música foi constituído por decreto federal.

⁸ Não havia a cobrança da formação pedagógica.

⁹ Lei 5.692 de 1971.

Magalhães (2002, p. 162) traduz a polivalência como conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas e que se revelou ineficiente, além de causar sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, contribuindo para a superficialidade da área.

Concordo que o professor de arte precisa dominar a área que lhe compete para orientar e estimular seus educandos nos processos de criação e elaboração de suas produções artísticas de maneira dinâmica e crítica dentro de cada especificidade. Esse educador deve estar em constante aprimoramento e inclusive deve também vivenciar a arte.

Ana Mae Barbosa (2002, p. 14) ressalta que: somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

Portanto os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir arte. Sem experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2002, p. 14)

Ao partir de 1970, professores formados em Educação Artística e/ou em sua área específica lecionaram Artes nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro junto com colegas professores formados em outras disciplinas. Estes foram habilitados para dar aula de artes através de cursos de curta duração, devido à situação de falta de professores. No caso das Artes Cênicas houve a demora na implantação de seu curso acadêmico¹⁰.

Com o aparecimento do movimento de arte-educação se ampliaram "as discussões sobre compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor" (BRASIL, 1998, p. 16), fazendo surgir novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.

A partir dos anos 1990, Ana Mae Barbosa conduziu a Arte na escola à área de conhecimento sistematizando a Proposta Triangular do Ensino de Arte, cujos

¹⁰ O primeiro curso de Licenciatura plena em Artes Cênicas no Rio de Janeiro iniciou-se no segundo semestre de 1988 na UNIRIO.

princípios são: o fazer artístico, a leitura da obra de arte ou a apreciação e a contextualização.

Nos PCNs (BRASIL, 1997 e 1998) a disciplina é reconhecida como área de conhecimento. Nesses documentos são fundamentados, evidenciados e expostos princípios e orientações para os professores da área, especificando a abordagem de cada linguagem artística.

Na caracterização da área, considerou-se a arte em suas dimensões de criação, apreciação, comunicação, construindo-se em um espaço de reflexão e diálogo, e possibilitando aos alunos entender e posicionar-se diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais. (BRASIL, 1998, p. 15)

Ressalto que nos PCNs a arte recebeu a mesma importância que as outras disciplinas, porém no cotidiano escolar não é isso que se averigua: "A hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular" (TOURINHO, 2002, p. 28).

Não é a obrigatoriedade e nem a justificativa da sua importância na formação do educando que garantem o entendimento da Arte como conhecimento, pois nós, professores de arte enfrentamos obstáculos arraigados e rançosos no cotidiano escolar perante gestões, colegas docentes, demais funcionários da escola, dos próprios estudantes e também de seus responsáveis. Obstáculos estes que desvalorizam a arte perante as outras disciplinas.

Enfrenta-se, ainda, no campo da educação escolar, a desvalorização da área de Arte, em função do preconceito de toda a ordem. Não se compreende o conhecimento artístico-estético como um campo propício para a inserção do aluno no universo artístico-cultural. (MAGALHÃES, 2002, p. 163)

Nesse meu percurso de vinte e quatro anos de docência na rede pública carioca percebo como necessidade a proposta triangular e o ensino crítico de Freire como elementos essenciais para a valorização da disciplina artística, pois promovem articulações entre os saberes e fazeres de forma a possibilitar que o educando/a se sensibilize e se veja como sujeito histórico no processo de humanização do mundo.

Como os PCNs ressaltam: "[...] a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico" (BRASIL, 1998, p. 35).

E uma das minhas propostas no teatro é trabalhar com qualquer tipo de temática, aliada à proposta de contribuir para o despertar reflexivo e crítico do meu alunado, para que este exerça sua autonomia e a sua cidadania. O que também inclui, evidentemente, mais participação nas minhas aulas: atuando, apreciando e contextualizando.

Nesse processo ao qual me dispus, estímulo a aprendizagem colaborativa, por isso o foco nos trabalhos em grupos, onde os/as estudantes possam se ajudar mutuamente e estabelecer espontaneamente suas regras de convivência e de participação, encontrando atenuantes para suas diferenças e seus próprios conflitos.

Assim, buscar estratégias que aumentem e garantam oportunidades de aprendizagem colaborativa para todos na classe constitui um recurso muito importante e necessário para direcionar o planejamento da aula. Ao preparar cada aula, portanto, o docente deve ter em mente as seguintes questões:

Como criar estratégias de colaboração entre os alunos?

Como aumentar as oportunidades de troca e apoio mútuo na sala de aula?

Como promover atividades que criem interdependência entre os alunos num mesmo grupo? (FERREIRA; MARTINS, 2007, p. 60 e 61)

Desencadeei um fluxo no processo ensino-aprendizado onde não me faltaram indagações e propostas de trabalhos coparticipativos, desenvolvendo uma relação sem hierarquia e dialógica com os meus educandos. Nesse processo pude também me perceber e aprender a me cuidar cuidando do outro e do aspecto afetivo e mais solidário que cabe nesse relacionamento entre o professor-educador-educando e o aluno-educando-educador.

Ana Amália Barbosa (2007, p. 35) salienta: "Quando adotamos uma teoria sobre o ensino precisamos criar possibilidades para desenvolvê-la em nossas aulas".

Considero relevante ter a arte, seja qual for a especialidade, dentro do currículo escolar, pois ela permite abrir os horizontes dos/das estudantes, descarregar energias, ativar e desenvolver a criatividade, permite novas e às vezes até transformadoras experiências e/ou reflexões. Arte também é conhecimento, tanto

teórico quanto sensível. Eu não preciso formar artistas, mas posso tornar os alunos mais ativos, independentes, vibrantes, comunicativos, menos inibidos, sensíveis, questionadores, ousados, éticos, reflexivo e críticos.

A concepção moderna do ensino da arte na escola propõe que o Teatro seja encarado como área específica do conhecimento humano e não como uma simples atividade que venha a preencher os momentos sociais e de lazer da escola. Dessa forma, *processos* e *produtos* tornar-se-ão não dicotomizados, gerando *processos* investigativos que possibilitarão aos alunos e aos professores uma compreensão maior dos elementos envolvidos na Arte Teatral. (GAMA, 2002, p. 269, grifos do autor)

1.2. De mãos dadas com Paulo Freire

Paulo Freire (2014a, p. 399) relatou: "Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida".

Compartilho essa singeleza e boniteza das palavras simples e claras do humanista e educador Paulo Freire. Ele fez várias reflexões sobre a beleza e a importância de ser professor exaltando a amorosidade no ato de lecionar. Estou disposta nesta pesquisa a aprender a alcançar a 'boniteza' na práxis pedagógica proposta por Freire, me disponibilizando a ensinar-aprender junto com os/as meus/minhas educandos/as, seja no aumento de nossa confiança mútua, da nossa autoestima, da nossa articulação dialogal, reativando em mim mais ânimo em lecionar. Alimentada pela literatura de Freire estou mais flexível para permitir demonstrar mais respeito e carinho por meus/minhas educandos/as, possibilitando mais escuta, dando-lhes espaço para falarem, questionarem, pedirem e reclamarem, para sensibilizá-los/las e dar-lhes liberdade para criarem e vivenciarem artisticamente.

"Educar exige respeito à autonomia do ser do educando [...] Educar exige saber escutar" (FREIRE, 1998, p. 65 e 127).

Como a minha pesquisa busca estabelecer um vínculo mais afetivo com meu alunado e, portanto, a amorosidade no ato de lecionar, seria impossível não exaltar a figura de um educador como Freire. Ele ressaltava a amorosidade como

um ponto fundamental para haver o liame entre o educador e o educando e assim proporcionar o diálogo e a aprendizagem.

"Educar exige querer bem aos educandos" (FREIRE, 1998, p. 159).

Pesquisar esse grande pensador e educador progressista embasa a relevância sócio-político-pedagógica desse estudo, pois Freire alia diversos saberes e fazeres no ensinar-aprender, possibilitando a ação libertária.

"Educar exige pesquisa" (FREIRE, 1998, p. 32).

Na *Pedagogia da autonomia* (1998), Freire relata que ensinar é uma prática criadora, o que me sensibiliza por eu ser uma docente-artista, me estimulando a unir a educação e a arte, através da disciplina de Teatro. Nesse pequeno livro estão contidas lições magníficas para qualquer educador. Com linguagem clara e simples, ele aborda saberes necessários à prática educativa, e se fundamenta nos princípios da ética e do respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Esta obra é dividida em três capítulos: 1 - Não há docência sem discência, 2 - Ensinar não é transferir conhecimento, e 3 - Ensinar é uma especificidade humana. Cada subtítulo desses capítulos começa com essas duas palavras: Ensinar exige. (Máxima que, no decorrer desse texto estou pontuando e reafirmando em conformidade com sua relevância para esta pesquisa).

Minha abordagem metodológica está focada na prática: vislumbro que ao vivenciar uma temática o/a estudante é capaz de refletir criticamente e reelaborá-la tanto esteticamente em cena quanto no desenvolvimento de suas ações e opiniões cotidianas. A reflexão sobre a minha própria prática é algo estritamente importante para firmar minha competência. Fazer este mestrado possibilita me tornar uma professora reflexiva e crítica no exercício da minha docência, permitindo-me aprender todos os dias e, portanto, a estar em constante aprendizagem e evolução.

"Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 1998, p. 42).

Atualmente encontro muitos/as professores/as com a autoestima baixa por vários motivos, como: excesso de trabalho, pouco ou nenhum reconhecimento de sua importância social e baixa remuneração. Além disso, também vivenciam situações de estresse e assédio moral, com medos e frustrações profissionais inúmeras, desde a falta de estrutura física para se dar aula ou fazer seu planejamento na escola como também a falta de tempo para estudar, as constantes hostilidades dos/das estudantes e desvalorização crescente da profissão. Também

eu encontrei muitos motivos para desistir da profissão, mas Paulo Freire dá uma perspectiva revolucionária e resiliente para o ofício, pois ele o reveste de amorosidade e mesmo com todos os desafios diários enxerga a boniteza do ato lecionar, reafirma que é preciso ter esperança, brilho no olhar para este ato.

"Ensinar exige alegria e esperança" (FREIRE, 1998, p. 80).

Todos esses entraves precisam ser transformados em desafios, em oportunidades de mudança. Freire em sua *carta do direito e do dever de mudar o mundo* (FREIRE, 2015) ressalta que mudar é difícil, porém é possível, que o educador progressista¹¹ precisa recusar qualquer posição fatalista, condicionante e determinante, que sustenta que nada pode ser feito. Isso não implica em mergulhar em quimeras – pois sonhos são motivadores e necessários – mas devem ser sonhos incluídos no contexto da realidade.

Para Freire (2015, p. 294): "Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, ao contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas".

Indo ao encontro desse educador, percebo a necessidade dos docentes reverem seu próprio sonho para mantê-lo vivo, assim como também ser um grande motivador de sonhos de seus/suas educandos/as. O docente deve acreditar e valorizar o que ensina; acreditar na capacidade de cada um de seus/suas educandos/as, dar meios para eles se emanciparem e serem construtores de sentido e se permitirem, assim, sair do engessamento que as ações pedagógicas e burocráticas lhes conferem, aderem e formatam; devem acreditar que na educação as funções dialética e dialógicas são essenciais para mudanças. Essa educação revestida de esperança permite que o cotidiano duro seja propício pra sermos agentes de mudança, inspirando um mundo mais democrático.

"[...] *é impossível existir sem sonhos*". (FREIRE, 2014b, p. 49, grifos do autor)

São termos dos quais através desta pesquisa posso me apropriar e comungar. Posso me considerar uma educadora progressista¹² (e/ou democrática) e perceber que em toda minha trajetória docente tive a incumbência de ir contra as opressões,

¹¹ "Paulo Freire, com freqüência, lançou mão da expressão progressista para situar um conjunto de idéias e valores considerados por ele autenticamente críticos e propositivos à prática político-pedagógica. Falava em concepção progressista da educação, educador progressista, posição progressista, atitude progressista, pedagogia progressista, prática progressista, perspectiva progressista etc". (MAFRA, 2007, p. 28)

¹² Na concepção humanista de Freire.

que sempre acreditei que era incoerente um/a colega professor/a lutar contra a opressão do sistema educacional para a classe docente e vê-lo/a reproduzir toda opressão e autoritarismo na sala de aula com seus educandos/as. Freire muito alertou para que o discurso e a prática fossem coerentes.

"Educar exige bom senso" (FREIRE, 1998, p. 67).

Está claro que ao me posicionar assumo novas responsabilidades inerentes aos/as educadores/as progressistas/democráticos/as e me comprometo com a ética, comprometo-me em intervir na realidade, revelar opressões, manter a esperança - caminhando de mãos dadas com Freire.

Nós educadores/as precisamos gostar daquilo que estamos fazendo e os/as educandos/as também, por isso também compartilho com Freire que a escola precisa ser desafiadora, promover a curiosidade e ser reflexiva. Os conteúdos propostos não podem e não devem ser dados de forma mecânica que não possibilite a discussão, o debate de ideias.

"Ensinar não é transferir conhecimento... Educar exige curiosidade" (FREIRE, 1998, p. 52 e 94).

Apesar da escola não ser o único meio de conhecimento e de desenvolvimento dos/das estudantes, é inegável que para o alunado da rede pública a esperança de se construir o futuro está na escola.

"Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" (FREIRE, 1998, p. 85).

E quando percebo que meus sonhos tem comunhão com Freire, mais me valorizo como professora da área de humanas, das artes, do teatro, pois trabalho com valores humanistas e me sinto e me posiciono com o comprometimento de fazer a diferença, de remar na contra maré e ir contra todo¹³ o autoritarismo que oprime e nega a liberdade e a possibilidade da amorosidade no ato de ensinar-aprender.

"Ensinar exige comprometimento" (FREIRE, 1998, p. 108).

Minha admiração por Freire vem pelo seu comprometimento sócio-político com pedagogias emancipatórias e de fundo humanista. Ele desperta a necessidade de mudar o mundo para melhor e defende que a educação é relevante nesta ação.

¹³ Dentro da possibilidade.

"Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1998, p. 85).

O que me aproxima de Freire é a motivação/práxis valorativa de sua filosofia moral, colocando a educação à serviço da ética, do respeito, da coerência, da emancipação e da democracia, entre outros princípios humanistas, destacando as diversas pedagogias inerentes: da autonomia, da tolerância, da esperança, da indignação, do oprimido, da libertação, da solidariedade, do compromisso e dos sonhos possíveis. A dialética freiriana é permeada de reflexão dos valores. Partindo da premissa que o educando não é uma página em branco e que não deve ser moldado, mas que por estar em formação deve ser fortalecido em termos de valores humanistas e deve se reconhecer como um sujeito ético, histórico e, assim, transformador.

"Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1998, p. 33).

Freire demonstrou um diálogo verdadeiro com seus/suas educandos/as e leitores/as, procurando ser coerente entre o discurso e a prática. Ele permitiu-se reinventar-se, transformando sua linguagem e afirmando um diálogo atual com os anseios feministas:

A perspectiva dialética, e porque não dizer ética, de Freire o levava a fazer freqüentes revisões mesmo numa obra, teoricamente, fechada. Por exemplo, a partir das críticas do movimento feminista à linguagem sexista contida em *Pedagogia do oprimido*, Freire dedica cuidado especial à questão de gênero, evitando, por exemplo, dizer que os homens fazem a história, mas que homens e mulheres fazem a história, educadores e educadoras devem praticar o diálogo etc. Para ele, a linguagem é instrumento de luta e de libertação. (MAFRA, 2007, p. 71 e 72)

Todo educador progressista – como Freire – almeja a democracia e o respeito mútuo e se opõe a qualquer opressão que diminua o educando e o educador. Portanto, um dos pontos mais necessários de esclarecer no pensamento freiriano é a sua determinação pela práxis libertária. Ele propõe uma comunhão entre educador e educando através do diálogo igualitário, cortando entre ambos as relações verticais e autoritárias. Mas isso não significa afrouxar e liberar a bagunça e promover o caos indisciplinar como alguns professores críticos e sofredores (massacrados e desesperados) lhe atribuem, culpando-o pela indisciplina atual em suas salas. Infelizmente a falta de tempo e de estudo não permitem a esses

professores lerem as obras de Freire e compreenderem com profundidade e até mesmo com a amorosidade o que é ser um professor democrático.

[...] muitas pessoas, por meio de comentários e escritos, em geral assentados em interpretações do senso comum, insistem (ainda) nas confusas descrições sobre as possíveis teorias e métodos na obra do educador.

Esse problema existe desde que o seu trabalho começou a ser conhecido e acompanhou toda a trajetória de Freire. (MAFRA, 2007, p. 125)

A proposta freiriana é de cumplicidade. Sem anular a autoridade do educador, propor a liberdade para favorecer a aprendizagem: que o educando reconheça os limites sem haver opressão. O educador é fundamental, na práxis dialógica ele não é minimizado, ele que guiará/acompanhará o seu educando na transformação moral e intelectual até este adquirir sua emancipação. Segundo Freire (2014a) a cumplicidade não nivela: ela lida com a diferença de forma respeitosa e democrática, ela é sinônimo de participação (presença afetiva e sobretudo ética). Quanto ao educador, este é diferente do aluno, mas tão sujeito quando ele no processo de aprender-ensinar.

Tenho uma autoridade diferente da autoridade do aluno, uma autoridade que se funda num princípio ético e democrático. Eu até diria, em certo sentido, que a minha autoridade é uma invenção da liberdade do aluno, pois a liberdade do aluno precisa da autoridade do professor. Ela é indispensável ao seu crescimento, mas também pode atrofiá-lo ao exacerbar-se enquanto autoridade. O grande empenho ético e democrático da autoridade é limitar-se para poder limitar a autoridade do educando. (FREIRE, 2014a, p. 227)

Freire expõe o ato de ensinar-aprender – onde quem ensina aprende ao ensinar e simultaneamente quem aprende ensina ao aprender – denominando tal troca de **do-discência**, afirmando que a educação se dá em comunhão, pois ninguém se educa sozinho. Nesta pesquisa posso experimentar essa comunhão conscientemente, sendo educadora e educanda, estudando e experimentando com meus/minhas educandos/as e permitindo trocas com eles/elas numa relação dialogal através de uma práxis democrática que se propõe ser libertadora. Traduzo essa experiência assim:

Uma vez que ninguém se educa sozinho, o sujeito, à medida que é provocado pelo objeto cognoscível, retoma os seus saberes

anteriores, como condição para entender o que lhe desafia, dialogando consigo mesmo e com os elementos fornecidos pelo objeto. (MAFRA, 2007, p. 163)

Das diversas leituras que fiz das obras de Freire ficam as seguintes aprendizagens: que educar é ser-mais; que é preciso conhecimento da própria realidade para transformá-la e que tenho que adequar ao máximo meu discurso com a minha práxis; que é preciso sempre ficar atenta para não ser incoerente e/ou antidemocrática para que ensinar seja uma forma de libertar; que educar é um ato político; que na relação dialógica se fala COM o educando e não para o educando; que o respeito e o afeto precisam estar sempre presentes na relação entre professor e educando. Ou seja: o educador pode proporcionar ao educando a libertação das opressões, primeiramente respeitando-o através de uma relação dialogal (o diálogo deveria ser encarado como um direito). Em segundo lugar, proporcionando-lhe, através da ação educativa-crítica, a conscientização de ser sujeito de sua história, despertando-lhe a criticidade.

"Ensinar exige apreensão da realidade [...] Ensinar exige disponibilidade para o diálogo" (FREIRE, 1998. p. 76 e 141).

Finalizo esse subcapítulo lembrando meu encontro com Paulo Freire nos anos noventa, época em que cursava Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no antigo prédio do Centro de Ciências Humanas (CCH) que ficava ao lado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua palestra aconteceu no auditório que se situa no segundo andar. Nas minhas memórias o local era amplo, suas cadeiras eram pretas, estofadas e confortáveis. Estava lotado. Freire, um homem idoso e simples, relatou suas andanças e seus aprendizados, inclusive seu envergonhamento de ter vergonha. Tinha ido para um *campus* universitário de um país africano, sendo muito bem recebido. Um docente lhe deu a mão e o levou para conhecer o local. Ele se viu numa situação embaraçosa andando para cima e para baixo de mãos dadas com outro homem e com a face rubra, mas dessa experiência ele pode se refazer como homem e educador, pois percebeu que tinha algo de errado nesse constrangimento. Refletindo sobre moralismo e cultura social, sendo ao mesmo tempo educador e educando, se desfez de quaisquer resquícios de discriminação a respeito de um puro gesto de afetividade. Freire era esse educador dialogal que, ao expor sua vulnerabilidade, permitia a conexão com o

outro, um educador que me sensibilizou e me permitiu ter empatia, permanecendo vivo em minha memória.

1.3. Educação para a Paz, Cultura de Paz¹⁴ e a arte do cuidar

No decorrer deste estudo das pedagogias freirianas e da educação para a paz, me deparei com os educadores Ivani Fazenda e Fernando de Souza (2012), pesquisadores da interdisciplinaridade educacional. A pesquisa feita por ambos é permeada pelo tema do cuidado, vinculado à Cultura de Paz, em consonância com o conceito estudado por Xesús Jares e com os valores humanistas tão presentes nas obras de Freire, nas quais também valores como respeito, cooperação e compromisso devem prevalecer.

É possível refletir sobre e articular os saberes provenientes das pedagogias freirianas, a arte de cuidar e a Educação para a Paz para nortear os fazeres nas minhas aulas de teatro. A princípio me detenho ao ato de lecionar como um ato de cuidar, sendo assim um aliado na reparação de uma relação conturbada entre mim e meus educandos.

No decorrer da humanidade vários setores foram encarregados como cuidadores: a família, a comunidade, os hospitais, as igrejas. E agora a escola, pois com o aumento das horas que o estudante passa dentro desta, se espera maior compromisso da instituição nos cuidados de uma formação mais plena a ser dada.

Refletindo na proposta de Fazenda e Souza (2012, p. 107), a arte do cuidar na dimensão educacional está "focada em dois movimentos práticos: cuidar de si e cuidar do outro".

É nesse foco que ressalto que para cuidar do outro é preciso saber cuidar-se. Portanto, em se tratando de educação o 'tratamento' é mútuo, articulado e nunca isolado. Então meu empenho será dobrado, pois nessa jornada quero aprender, ou melhor, re-aprender a cuidar de mim e do meu alunado, que, devido aos conflitos

¹⁴ Em 1995 Federico Mayor Zaragoza na conferência de Yamoussoukro cria a "expressão Cultura da Paz para definir um processo de transformação da cultura de guerra, violência, imposição e discriminação, em outra cultura comprometida com a não-violência, o diálogo, o respeito e a solidariedade". (VELÁSQUEZ CALLADO, 2004, p. 30)

escolares (violentos ou não), à demanda e à burocratização da profissão, por mim foi desarticulado e negligenciado.

Para Xesús Jares (2007, p. 161): "[...] transformar a função docente em um ato burocrático não deixa de ser outra forma de violência".

Segundo Fazenda e Souza a escola e seus habitantes se encontram em estado de alerta diante da falta de segurança ou de crescente conflito interpessoal. Acreditam, ainda, que a instituição também possa ser um local natural e potencial de ação terapêutica para cuidar do bem estar de todos, principalmente através de ações que promovam uma educação para a paz. E que na arte de cuidar é possível achar estratégias opostas aos "procedimentos de controle ou métodos punitivos para manter uma suposta ordem escolar". (FAZENDA; SOUZA, 2012, p. 108)

Esses procedimentos e métodos não punitivos me interessaram, pois acredito que as aulas de Teatro na escola devam enaltecer a liberdade, o protagonismo juvenil e a relação mais horizontal e democrática entre educador(a) e educandos(as).

Nesse ato de cuidar também é ressaltada a urgência da integração entre o fazer e o ser, e assim conjugar as histórias de vida. Como o teatro dentro da escola se apropria muito de jogos de integração e histórias de vida como base para a criação de cenas, fiquei estimulada a conhecer mais sobre esses cuidados. Averiguo que o agente que precisa buscar esta arte do cuidar é o professor-educador, já que o aluno-educando é um ser em formação. O encontro do professor com jovens tão diversificados que trazem para o ambiente escolar marcas de interações vivenciadas no ambiente extra-escolar (muitas marcadas pela violência) e que emergem como: hostilidade, desprezo, carência, desafetos, baixa autoestima, dispersão, agressividade e outros distúrbios, resultando num ambiente escolar que pode adoecer seus profissionais e todos os envolvidos. O educador que não procurar se cuidar e nem adquirir novos recursos para lecionar, tende a um desequilíbrio afetivo enorme.

Tensões recalçadas, dissensos reprimidos e contradições mascaradas podem disparar processos de exclusão, gestos e medidas autoritárias ou mesmo agressões e humilhações, estigmatizações e o fortalecimento de preconceitos. Nada disso estimula o amadurecimento psicológico ou o enriquecimento da convivência. (SOARES, 2013, p. 12 e 13)

Fazenda e Souza (2012) apontam que a escola pode se apresentar como um ente *doente* e relatam que Freire a denunciava: imersa na *cegueira* do saber da educação bancária.

Essa escola que com o passar dos anos não se inovou, não se reinventou, que deu continuidade à educação que privilegia a transmissão de conhecimento sem prezar o educando como sujeito histórico está cheia de bolor e adoecendo todos ao redor, impedindo avanços substanciais na sociedade. Provoca estragos em gerações contínuas e isso produz ocultamente uma revolta da parte dos estudantes que inconscientemente agem com o mesmo descaso com que são tratados. Sem se sentirem respeitados não respeitam, sem se sentirem aceitos também não aceitam as regras da escola. E as medidas de tratamento para esses casos, por parte da escola tradicional, são punitivas. Difícilmente é feito um trabalho com tais estudantes para entender o que está oculto.

São medidas que causam o conformismo e a obediência ou a revolta e a desobediência violenta, portanto não resolvem. Não tratam, só agravam. Trazem mais frustrações e até a necessidade de revidar da parte do estudante, o que corrobora a sua exclusão.

E mais: o conflito está presente nos centros educacionais e em toda organização. Se o conflito não se apresentar de forma crônica e seu enfrentamento se der por vias positivas - ou seja, abordado a partir de pressupostos democráticos e não-violentos -, ele acaba por se revelar uma variável fundamental e estratégia preferencial para facilitar o desenvolvimento organizacional autônomo e democrático dos centros educacionais. (JARES, 2007, p. 37)

Averiguando os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 1997 e 1998), me detenho nos objetivos gerais do ensino fundamental que idealizam alunos capazes de: atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; desenvolver confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social; agir com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva, entre outras coisas. Lembrando que esses objetivos dos PCNs são gerais e ideais, e que cada disciplina vai ter seus objetivos próprios.

Nitidamente esses objetivos vão ao encontro dos intuitos de uma educação democrática, solidária e afetuosa, condizente com a educação para a paz e com as pedagogias que Freire intitulou em seus livros: da Solidariedade, da Tolerância, da Autonomia, da Libertação, da Esperança, e com a minha visão de como deveria ser o ensino de teatro nas escolas.

É observável que a Educação para Paz se fez necessária devido ao aumento da violência dentro e fora da escola:

As realidades com o aumento da violência e do extermínio ao longo do século XX levaram as Nações Unidas a propor, em 1997, que o ano 2000 fosse dedicado às práticas de *Uma cultura para a Paz e a não-violência*, e solicitou a UNESCO que elaborasse um documento que contemplasse as diretrizes fundamentais para a cultura da paz. (FAZENDA; SOUZA, 2012, p. 109, grifos dos autores)

Em assembleia, a ONU (Organização das Nações Unidas) decidiu que não somente o ano 2000 fosse consagrado à Cultura para a Paz, mas também a sua próxima década. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) iniciou o movimento para promover no mundo a temática, criou um programa mundial e pediu a um grupo de personalidades que tinha recebido o prêmio Nobel da Paz a elaboração do texto, chamado de Manifesto 2000. A intenção era ser mundial e refletir em ações que impactassem as Políticas Públicas e a escola.

Velásquez Callado (2004, p. 31) cita o compromisso do Manifesto 2000 Por Uma Cultura de Paz:

- Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação nem pré julgamentos.
- Praticar a não-violência ativa, não aceitando a violência em nenhuma de suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular dirigida aos mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes.
- Compartilhar o tempo e os recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de acabar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica.
- Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem a maledicência e a rejeição do próximo.
- Promover um consenso responsável e um modo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta.
- Contribuir com o desenvolvimento da própria comunidade, propiciando a plena participação de mulheres e o respeito dos princípios democráticos, com o fim de criar formas de solidariedade.

Mas uma década não foi suficiente para promover modificações significativas, principalmente na rede educacional pública brasileira onde qualquer mudança necessária é extremamente lenta. Há uma dependência das decisões políticas (partidárias e eleitorais), ou seja, falta autonomia nas escolas e de sintonia com as necessidades da própria comunidade. E cada vez as estatísticas alertam o crescente aumento de violência em nossas escolas.

Xesús Jares alertou que:

* Educar para a paz é uma forma particular de educação em valores. Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinado código de valores. Educar para a paz pressupõe a educação a partir de - e para - determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo. (JARES, 2007, p. 45)

A Educação para a Paz (EP) é concebida como um processo educativo, contínuo e permanente, e está fundamentada em dois conceitos: concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito. Segundo Jares (2007, p. 44 e 45, grifo do autor) a EP pretende desenvolver a Cultura da Paz ajudando *"as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela"*.

Os componentes da educação para a paz são:

Educação para a compreensão internacional;

Educação para os direitos humanos e cidadania democrática;

Educação multicultural;

Educação para o desarmamento;

Educação para o desenvolvimento;

Educação para o conflito e a convivência.

Cada um desses diferentes componentes tem seus determinados objetivos e conteúdos, uns com prioridade sobre outros, mas todos estão estreitamente ligados. São componentes de um mesmo processo educativo.

Desses componentes me detenho especificamente, nessa pesquisa, em dois: Educação para os direitos humanos e cidadania democrática e Educação para o conflito e a convivência.

A Educação para os direitos humanos e cidadania democrática foi criada em dez de dezembro de 1948 com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), tendo como objetivos fundamentais:

- Compreender a história da luta pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais, fomentando sua prática e seus valores;
- Conhecer os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras declarações internacionais a ela vinculadas e relacioná-los às condições de vida das pessoas;
- Identificar violações aos direitos humanos, indagar suas causas e possíveis alternativas, ao mesmo tempo que se incentivam atitudes de repúdio às violações;
- Conhecer o trabalho dos organismos que lutam em defesa dos direitos humanos e estimular compromissos em sua defesa;
- Relacionar os direitos humanos às noções de justiça, igualdade, liberdade, paz, dignidade e democracia;
- Identificar as causas sociais que geram violência e valorizar as estratégias de luta que contribuem para o desaparecimento de todo tipo de violência;
- Incentivar a participação e a cidadania democrática. (JARES, 2007, p. 49 e 50)

A Educação para o conflito e a convivência pode partir de diferentes âmbitos ideológico-científicos, permeio o caminho no pensamento não-violento e democrático, onde se ressalta "que não há convivência sem conflito" (JARES, 2007, p. 54) e onde não há o culto do conformismo fatalista e nem da obediência. Tendo como objetivos:

- Favorecer a afirmação e a confiança em si mesmo como o primeiro passo para confiança nos demais;
- Reconhecer o conflito como natural e inevitável à condição humana;
- Identificar e exercitar-se na análise dos conflitos;
- Conhecer e praticar técnicas e estratégias de enfrentamento não-violento dos conflitos;
- Identificar os reais interesses de ideologias que encobrem determinados conflitos;
- Favorecer atitudes de desobediência ante situações de injustiça;
- Conhecer pessoas, organizações e fatos históricos nos quais tenham sido aplicados métodos de luta não-violento. (JARES, 2007, p. 56)

Na visão de Fazenda e Souza (2012) a educação para a paz integrou a saúde e a educação. Nessa ligação vislumbro a possibilidade da *cura* de problemas subjetivos do ambiente escolar, como: a falta de afetividade e confiança mútua. Seria uma "*cura subjetiva*" revestida de zelo, possibilitando "soltar nós, abrir-se, desbloquear o outro a alçar voos para sua paz" (FAZENDA; SOUZA, 2012, p. 109), nessa concepção almejo nas aulas de teatro exercícios de relaxamentos, jogos de integração e dramatizações.

A experiência docente não se restringe ao tempo de sala de aula, mas ao desejo de decidir permanecer na caótica relação homem-conhecimento, e nas atitudes interdisciplinares de respeito, desapego ou ousadia que são estimuladas pelo diálogo fraterno e o respeito mútuo em reverência à sabedoria do outro. (FAZENDA; SOUZA, 2012, p. 118)

Revisitando as pedagogias freirianas, ressalto sua base na presença da afetividade, do diálogo, da confiança e respeito mútuo entre educador e educando, sendo que Freire não pensava em termos de cura, mas de libertação. Posso redimensionar que se libertar da opressão é não adoecer, é sair da inércia e do conformismo e se permitir exercitar a crítica e ações mobilizadoras. O educando que consegue ser-mais, ser emancipado com a educação crítica proposta por Freire também é um ser possivelmente curado da mudez, da domesticação, da privação de opinião, pois sabendo refletir criticamente, reage antes de ser neutralizado.

Aliando as três fontes, proponho uma mescla, uma educação libertária para a paz e cuidadosa, para isso os docentes necessitam de novas habilidades, como de "mediar às inconstâncias em si e no grupo de alunos, centrando sua força no ato de curar e dialogar sobre os valores que transitam entre o indivíduo e o coletivo". (FAZENDA; SOUZA, 2012, p. 109)

O professor como cuidador é entendido como um agente na construção do bem estar-no-mundo na atualidade, um mediador almejando a paz, portador de novos conhecimentos e habilidades, ampliando-as para o aprimoramento da sua prática docente. Condizente com o docente freiriano revestido de amorosidade, companheiro e guia na trajetória do educando como um ser-mais em transformação que através de valores humanistas quererá um mundo melhor e mais justo para todos. Assim também é a EP proposta por Jares (2007, p. 160) que se fundamenta

na pedagogia crítica de Freire, na qual vislumbra um modelo crítico, conflituoso e não-violento.

O professor não cura, ele manifesta seus desejos e suas práticas cuidadosas. É pelas mãos deste professor que as travessias são iniciadas, e o que resta é a pergunta: quem conduz a quem? Ou quem cura quem? E com seriedade descobriremos que neste processo, que chamamos de terapêutico, não há condutores ou conduzidos, mas peregrinos numa jornada para o descobrimento de nós mesmos. (FAZENDA; SOUZA, 2012, p. 121)

Acrescento as indagações freirianas: quem ensina quem? Quem aprende com quem? A relação ensinar-aprender está intrínseca e decorre quando há uma relação igualitária de forças, sem a opressão e a dominação de nenhuma das partes.

Jares ressalta que só existe diálogo entre iguais, sem a relação de domínio. Ele ressalta as habilidades do professor:

[...] saber ouvir, favorecer a comunicação empática; gerar confiança; respeitar o alunado e demais pessoas do centro escolar, mostrar interesse e compromisso pelos problemas que afetam a consecução da paz e dos direitos humanos; manter a menor distância possível entre a teoria e a prática; e aceitar de forma incondicional todos os alunos. (JARES, 2007, p. 89)

Apesar da pesquisa de Fazenda e Souza ser um dos pontos de reflexão para os saberes desta pesquisa, não me aprofundo no aspecto da saúde para uma cura e nem em um teatro terapêutico. Essa abordagem serviu para perceber pontos em comum e aspectos a serem redimensionados para que a relação deteriorada entre professora e alunado seja restaurada e os conflitos amenizados, exatamente para que ambos os agentes não adoecessem.

Vejo o cuidar associado ao ato de lecionar como um ato saudável e amoroso, o regente como agente e cúmplice na ação transformadora que é o ensinar-aprender, mas para tal feito ele não pode estar desestimulado e descontente, precisa reger aulas repletas de afetos e até romper com os atos disciplinares estanques incoerentes com os discursos humanistas. Curar, desbloquear, libertar, reinventar-se estão em consonância com o teatro na escola, pois possibilitam um processo de ensino-aprendizagem para além do currículo escolar, permitindo redescobertas num movimento de dentro para fora, aguçando sentidos e ampliando a reflexão e o conhecimento.

Vivenciar alguns temas – ou melhor, dramatizar ou assistir e identificar-se com certos temas – permite atravessar e transportar o espaço da sala de aula para a vida, lidar com sentimentos contraditórios. Pode ser um caminho para extravasar e cuidar dos sentimentos feridos. Em certa medida, isso pode ser comparado à catarse do teatro grego e certamente é algo que extrapola o simples entretenimento. No ambiente escolar o teatro possibilita o alunado a criar cenas teatrais para vivenciar, (re)experimentar e (re)pensar suas ações e emoções, caminhando para um crescimento pessoal e que se estabelece em parceria com outro/a ou em grupo. O teatro na escola, sem um conteúdo engessado e com atividades práticas sempre permitirá essa experiência, independente da técnica utilizada: jogos dramáticos, técnicas do teatro do oprimido, psicodrama, teatro-depoimento, entre outras.

Nem o educador e nem o educando são, isoladamente, o centro energético que impulsiona o processo de aprendizagem. Este centro está no encontro entre eles, como uma dança em que os passos marcados acabam por fluírem livremente, tornando quase imperceptível quem conduz e quem é conduzido. Não se trata de tirar o papel imprescindível do mestre, adotando uma postura não-diretiva. Para que isso se torne possível, a relação educador-educando não pode se dar apenas no plano intelectual, mas também no plano da sensibilidade, sentimentos e emoções. O equilíbrio entre o intelectual, mas também no plano da sensibilidade, sentimentos e emoções. O equilíbrio entre o intelectual e o afetivo é fundamental na prática de um ensino. (CARDOSO, 1995, p. 51)

CAPÍTULO II

ESPAÇO DOS FAZERES E SABERES I: O MEMORIAL DOS PRIMEIROS PASSOS NA TRAJETÓRIA DAS APLICABILIDADES DESTA PESQUISA

2.1. Aplicabilidades em 2016

Realizei esta pesquisa numa turma específica da Escola Municipal Orlando Villas Boas, em busca por melhor convivência tanto dos alunos entre si quanto deles comigo durante as aulas de teatro. É fundamental relatar uma síntese do percurso desta pesquisa e neste capítulo pretendo me debruçar sobre os anos de 2016 e 2017, deixando para o terceiro capítulo o ano de 2018, que foi quando a pesquisa se tornou mais intensa. Foram investigadas e reveladas estratégias que contribuíram e fortaleceram a afetividade, o convívio e o desenvolvimento da aprendizagem teatral dentro da vida escolar. Portanto, neste memorial pretendo apresentar alguns procedimentos adotados no decorrer do mencionado período alinhando-os ao conhecimento teórico.

Ano de 2016: tumulto, gritaria, dispersão, socos, puxões de cabelos e pancadaria. Essa era a realidade da turma 1701 de uma escola pública carioca do Centro da cidade, composta por quarenta alunos entre 12 e 14 anos.

O teatro tinha que ser desenvolvido em sala de aula comum, pois não havia um espaço apropriado para a aula. Apesar de a escola ter um auditório (inapropriado: sem palco, sem recursos técnicos, lotado de cadeiras e com pilastras distribuídas no meio do espaço), este não podia ser usado para aula, somente para eventos. Todos os professores reclamavam da turma e constantemente precisavam pedir intervenção da direção e/ou da coordenação. A única estratégia realizada foi mapear o lugar específico onde cada aluno deveria sentar. E exatamente por isso, os professores sentiam-se reféns dos alunos, começaram a desistir de pedir auxílio da direção e/ou da coordenação, chamavam diretamente os pais dos alunos, mas estes raramente compareciam. A solução comum era dar-lhes punições tradicionais e que de nada adiantavam: sem passeios, sem atividades diferenciadas e/ou prazerosas. Ou seja, foi um ano de poucas aulas satisfatórias e muitos conflitos!

Ceccon; Oliveira, M.; Oliveira, R., (1984, p. 15) traduzem esse fato: "Cercados por dificuldades de todos os lados, os professores se sentem cansados e desanimados. Eles têm que resolver sozinhos os problemas que aparecem na sala de aula sem ter quem os ajude".

As aulas de teatro aconteciam (e ainda acontecem) duas vezes por semana com 50 minutos em cada encontro, sempre em dias diferentes, em meio a um calendário com muitos Centros de Estudos, provas da SME e feriados, dificultando a continuidade das atividades. As aulas expositivas eram tumultuadas e frustrantes, pois parte da turma não parava para me ouvir, não se sentava ou não desligava os celulares¹⁵. A estratégia foi apresentar fundamentos teóricos de maneira esporádica e em doses curtas, geralmente embasando alguma prática vivencial. Das vezes que tentei utilizar jogos lúdicos tudo foi muito turbulento, se tornando impróprio e improdutivo para a turma e até perigoso devido a ocorrência de agressividade e abusos corporais.

Durante o primeiro semestre (período que coincidiu com as provas do processo seletivo para o ingresso neste mestrado) eu já investia em pequenas estratégias que deram início a esta pesquisa – havia urgência. Eu experimentava em diversas turmas com enfoques e artifícios variados, realizando um laboratório tático para repensar saberes e fazeres que fizessem a diferença.

Uma das estratégias que experimentei nas aulas foi criar regras de convivência com a turma, a partir da leitura e debate de um fragmento do livro "*Eu e os outros - As regras da convivência*" de Maria Helena Pires Martins:

[...] a respeito de regras. E por que discutir esse assunto?

Você já deve ter notado que existem regras para praticamente tudo na vida. Será que você saberia responder quem elaborou essas regras? Saberá dizer para que servem e se são, realmente, necessárias? Devemos obedecer a todas elas?

[...] existem vários tipos de regras, como as de polidez (ou educação), de proteção, de organização e, finalmente, as regras morais.

A prática da liberdade envolve o exercício da responsabilidade e, para isso, precisamos saber de que forma lidar com esses vários tipos de regras. (MARTINS, 2001, p. 5)

¹⁵ Nessa época o uso se restringia a ouvir música e jogar.

Escrevi tal fragmento no quadro, antes de lermos e debatermos. Depois os educandos formaram pequenos grupos, conversaram e chegaram num consenso sobre as regras de convivência de suas respectivas preferências e as escreveram em uma folha avulsa e me entregaram. Em casa li e fiz anotações pedindo mais clareza em algumas, cortei regras que se repetiam sendo redigidas com outras palavras e na sala de aula reencontrei com cada grupo para que as organizassem. Após a tarefa cumprida todas foram discutidas em plenária com a turma inteira e redigidas numa listagem. Mesmo formuladas por eles, discutidas em plenária com a turma inteira, as regras não foram respeitadas. Tantas vezes lembradas e sem retorno de mudanças, desisti de cobrá-las.

[...] observa-se que nas escolas vive-se o império da regra: costumam ser numerosas (os regimentos), mas os princípios que as inspiram ficam 'secretos', desconhecidos de pais, alunos e até mesmo dos educadores. O problema é que o poder de convencimento da moral está nos princípios, e não nas regras. Muitas vezes, o excesso delas, ao invés de levar as pessoas à obediência, leva-as à desobediência. (LA TAILLE, 2012, p. 14)

Realmente eu percebo minha falha: apesar da boa vontade de estimular a colaboração e o protagonismo aos estudantes quando propus a elaboração das regras, essas acabaram sendo muitas e para indivíduos em formação é preciso um trabalho mais específico e contínuo para entendê-las e cumpri-las.

Dando continuidade ao ano letivo, havia necessidade de realizar trabalhos avaliativos, escritos e/ou práticos, pois deveria dar-lhes nota. A estratégia para a realização de trabalhos foi trabalhar com temáticas variadas e cenas improvisadas.

A improvisação é elemento onipresente em toda representação teatral. Comparece em qualquer ato de desempenho cênico, desde o mais espontâneo até o mais trabalhado em termos formais, quer no decurso do processamento, quer no produto final da obra encenada. (CHACRA; GUINSBURG, 2002, p. 241)

Apesar de uma grande parte da turma se divertir com o teatro, atuando e/ou assistindo as tumultuadas apresentações, era recorrente os educandos usarem as cenas para fazer *bullying* com os colegas, o que causava mais alvoroço na turma.

Para Ana Beatriz Barbosa Silva (2010, p. 25): “A prática de bullying¹⁶ agrava o problema preexistente, assim como pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que trazem, muitas vezes, prejuízos irreversíveis”.

Sem conseguir reverter esse comportamento, escolhi trabalhar cenas com textos prontos, sem espaço para xingamentos e maus tratos. Foram experimentados pequenos poemas para serem dramatizados, além da leitura, debate e dramatizações em cima do conteúdo do livro *"Eu e os outros - As regras da convivência"*.

Lemos vários capítulos e tivemos bons debates sobre esse livro, culminando em improvisações de algumas partes. Todas as atividades práticas e trabalhos escritos valiam como avaliações. As histórias procediam com a faixa etária e o cotidiano de muitos estudantes, o que causou identificação e interesse na maioria deles, proporcionando o relato de várias histórias do convívio familiar dos mesmos.

Essa capacidade de espelhar a própria realidade nas improvisações corresponde ao que Ingrid Koudela relatou no livro *Jogos Teatrais*:

Durante essa avaliação, foi levantada pelos participantes uma questão, amplamente debatida: ‘Eu queria saber se isso aqui tem alguma coisa a ver com a vida de cada um?’

O próprio fato de a pergunta ter sido colocada foi um índice claro de que havia continuidade entre as percepções alcançadas nos encontros e a realidade de cada participante. A discussão que se seguiu demonstrou que esse **processo já se havia iniciado**. Através das declarações, evidencia-se que o jogo de improvisação provocou o reconhecimento de contato mais direto com a realidade, através da observação de situações e pessoas no cotidiano. (KOUDELA, 2001, p. 79, grifo meu)

Estas improvisações foram simples e sem muita exigência, mas já utilizando concepção de espaço cênico e cenário, o princípio de adaptação de uma obra literária para o teatro absorvendo o essencial e alterando o gênero do personagem caso necessário, assim como a multiplicação dos personagens. Exemplificando: dois ou três filhos (as), uma mãe e/ou um pai, um avô e/ou uma avó.

Durante os debates eu indagava a todos, andava sem parar pela sala, chegando perto dos alunos como se fosse dizer um segredo, contar uma história ou os cumprimentar, dando um aval a cada fala, dando-lhes importância e trabalhando

¹⁶ Silva não colocou em itálico.

a autoconfiança deles. E constantemente pedia silêncio através da conscientização do respeito mútuo, direito à fala e à escuta. Esses debates foram preciosos, pois dava espaço para os alunos terem voz e darem suas opiniões, mesmo os mais calados, que eu fazia questão de indagar, e permitia conhecê-los mais, através de suas histórias.

Ambiente em que é possível lidar com o diverso sem segregá-lo ou mesmo sem determinarmos que este ou aquele elemento - por exemplo, de credo e raça - é melhor ou pior do que o meu, ou seja, ele simplesmente é diferente e tem todo um conjunto de propriedades que contribui para o todo e para a sociedade. O ambiente da alteridade, lugar onde todos aprendem trocando com todos. Ambiente do aprender e ensinar, construir e interagir, da educação. (FREITAS, 2006, p. 122)

Apliquei as mesmas estratégias e atividades nas duas turmas do sétimo ano, pois era uma possibilidade de experimentar e comparar respostas diferenciadas, além de modificar a própria forma de aplicação, revendo o que fosse necessário. Na outra turma deparei-me com uma situação embaraçosa, com a questão de ser gentil e cumprimentar com o 'Bom dia!', tema do capítulo *Eu existo, ele existe, nós existimos*. Um estudante se colocou muito arrogante e relatou que não dá bom dia ao porteiro porque é a família dele que paga o condomínio, ou seja, o salário do porteiro, que é o porteiro que tem essa obrigação com ele e não ele com o porteiro, o que gerou mal estar e muita discussão. Cheguei a ficar surpreendida em ouvir isso numa escola pública. Essa discussão não repercutiu bem, pois os alunos mais humildes (e até um cujo pai eu sabia ser porteiro) ficaram acuados diante da arrogância com que o tal estudante defendia sua supremacia. Depois de muito pensar com exemplos sobre o passado escravista, com opressão dos trabalhadores, num esforço de esclarecimento sobre as condições sociais brasileiras e diante da opinião consolidada do estudante, me indignei e acabei não me contendo: expressei minha opinião e dei a entender que discordava do estudante. Não soube lidar com a opinião oposta à minha, não soube acolher o estudante e dessa maneira aprendi que deveria me conter. Assim eu perdi a atenção do educando pelo resto do ano letivo, percebi que ele não me compreendeu a minha posição humanista, pois não estava aberto ao diálogo, e por isso acabou se sentindo diminuído, se fez vingativo

através de deboches, levando o seu grupo de colegas a fazer sempre resistência às minhas palavras.

Vale a pena refletir sobre esse ocorrido e relembrar as palavras de Freire: "Não é possível fazer o discurso da democracia e usar tanta coisa antidemocrática. Você não pode ter uma prática antidemocrática para selar o seu discurso democrático". (FREIRE, 2014a, p. 390)

Nesta ocorrência fui professora-educadora e aluna-educanda, aprendi que para a prática ser realmente democrática não basta um discurso, é preciso praticá-lo também.

Levei a questão sobre cumprimentar o porteiro (sem revelar nomes e nem o que ocorreu na outra turma) quanto entrei nesse capítulo com a turma 1701. Coloquei como uma questão ética, como um estudo de caso: o porteiro ganha pouco, escuta diversas reclamações de um morador contra o outro, tem que separar correspondência, abrir a porta do elevador, ajudar com as sacolas das moradoras idosas, entre outras tarefas... Será que não seria bom ele poder receber um bom dia, boa tarde, boa noite? Se fosse você trabalhando, um cumprimento educado não poderia tornar seu dia mais agradável? (...) Passar pela tal experiência embaraçosa me permitiu conduzir este debate de uma maneira mais clara para valorizar todas as pessoas, independente da classe social.

Para que o ambiente fosse mais acolhedor, foquei em ser mais paciente, tolerante, evitar perder a calma, a superar deboche e *bullying*, e principalmente evitar me estressar a ponto de gritar, pois essa atitude eu já havia adotado algumas vezes durante o primeiro semestre e não me fez bem, sem ter melhorado em nada a convivência com esses alunos. Tentei manter um clima mais cordial, o que propiciou algumas transformações, mesmo mínimas, mas essenciais para não prejudicar a convivência escolar. Ressalto que experimentei todas essas estratégias nas diversas turmas em que lecionava e que teve diversas repercussões (principalmente positivas), pois cada turma é muito diferente da outra, apesar de algumas semelhanças – este estudo deixou legado em minha práxis pedagógica.

Na etapa seguinte, o autor escolhido foi Shakespeare. Contei-lhes que as obras do autor foram inspiradoras para diversas outras histórias e em diversas linguagens artísticas: literatura, teatro, TV, cinema e obras musicais. Exemplifiquei

puxando-lhes a memória em cima da telenovela *Chocolate com Pimenta*¹⁷ que se inspirou na peça *A Megera Domada* de Shakespeare, pude aliar os pontos e ressaltar as necessárias adaptações para transformar uma obra teatral de aproximadamente três horas em uma novela de seis meses.

Também contei o resumo da peça *Romeu e Julieta* e trouxe um fragmento para os alunos lerem. Houve aula expositiva e interativa sobre Shakespeare e suas diversas adaptações em variados meios culturais. Em outra aula lemos um fragmento da peça *Hamlet* e eu resumi a história. Nessa mesma aula também foi iniciado o trabalho em grupo.

Para essa experiência teatral, reuni todos os livros de autoria de Shakespeare que encontrei na sala de leitura da escola: peças completas e resumidas, contos, quadrinhos e até adaptações diversas. Pedi que os/as estudantes se dividissem em pequenos grupos, entrassem em contato com as obras, as folheassem até encontrarem um fragmento para ler e possivelmente encenar. Os livros percorriam os grupos e alguns alunos os transformavam em armas: quanto mais pesados mais se divertiam, batendo na cabeça dos colegas. Foram necessárias várias interferências, até que amenizassem o comportamento. Eu sentei com cada grupo para acompanhar o processo e os auxiliei na medida em que me pediam ou quando via a necessidade de intervir. Depois de três aulas nessa atividade, os grupos ainda não tinham se decidido. Coube como tarefa aos grupos pegar emprestados os livros que lhes interessavam na sala de leitura e tentar fazer uma escolha da cena durante a semana. Esses livros ficaram separados na sala de leitura especialmente para empréstimo ao sétimo ano. Eles poderiam escolher a cena que quisessem: drama ou comédia e inclusive fazer uma adaptação, modificando a história e o gênero da peça. Como exemplo de modificação, citei como Oscarito e Grande Otelo fizeram *Romeu e Julieta* - transformaram uma tragédia em comédia. Busquei dar-lhes alternativas variadas.

Após mais uma semana sem nada decidido, adotei, então, a estratégia de escrever pequenos fragmentos no quadro (que foram pré-selecionados), ler com os estudantes e pedir para todos copiarem. Também expliquei o contexto de cada cena. Foram três cenas de: *Romeu e Julieta*, *Hamlet* e *Macbeth*. Caso o grupo não tivesse

¹⁷ Exibida e reexibida diversas vezes pela Rede Globo de Televisão.

disponibilidade para pesquisar e escolher outros fragmentos, que escolhesse um desses e quase todos escolheram a cena dos coveiros em Hamlet. Esse trabalho se estendeu durante quase todo o segundo semestre, intercalado por técnicas de relaxamento e exemplificações de utilização dos recursos teatrais como: figurinos, montagem de cenários com o mobiliário da sala de aula, uso de luz artificial e natural, ou seja, recursos possíveis para a apresentação dessas cenas. Poucos recursos foram utilizados, mas o trabalho serviu para o estudo de um fragmento teatral, apropriação de texto, utilização do corpo em cena e na aprendizagem do trabalho em grupo.

Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. (BRASIL, 1997, p. 83)

Para introduzir os relaxamentos, utilizei a sala de leitura, pois possui um aparelho potente para se ouvir música, em contrapartida a quantidade de cadeiras não dava vazão aos quarentas estudantes. Por isso levei mais ou menos a metade da turma de cada vez, conforme os agrupamentos dos pequenos grupos, uns tinham quatro e outros cinco estudantes, o que não dava uma divisão exata pela metade. Enquanto uma parte da turma realizava o relaxamento na sala de leitura, o restante da turma ensaiava ou realizava um trabalho paralelo, individual ou em grupo, geralmente escrito para evitar agitações sem a presença da professora. Neste caso eu tinha o auxílio da inspetora que os olhava com frequência e que devido às constantes reclamações e por precaução, tinha sua mesa instalada na porta da turma. E sempre que eu voltava para a sala de aula vários alunos tinham sido enviados à direção. Conversava com eles que assim o trabalho não iria continuar e aos poucos as ocorrências sem a minha presença diminuíram - o que ressalta que este tipo de trabalho tem que ser contínuo e necessita de tempo para causar modificações positivas.

No relaxamento coloquei uma música indiana e o direcionei. No final fiz massagem nas costas de cada estudante. Esse foi o trabalho que mais repercutiu na concentração da turma. As alunas mais desconcentradas resistiram a princípio em

abaixar a cabeça sobre os braços e a fechar os olhos, mas ao ter um ambiente mais tranquilo, com uma música ambiente, com parte da turma quieta, todos foram relaxando. Uma das alunas mais bagunceiras fingiu voltar para a sala e retornou no meio da outra metade para refazer o trabalho. Esse trabalho foi repetido, sem reclamações.

Realizei alguns trabalhos escritos individuais, como autoavaliação, que me ajudaram a compreender individualmente cada educando e a repensar meu planejamento e estratégias, e também a criação de personagens a partir de uma listagem de perguntas que fiz e coloquei no quadro. Este trabalho deu possibilidade de experimentar a criação de personagens variados e a utilização de figurino. Divididos em grupos, cada estudante com seu trabalho escrito sobre o personagem criado, lia para o restante e assim, cada grupo escolheu um dos personagens e um estudante para representá-lo. A tarefa era todos contribuírem com o figurino deste personagem. Foi estabelecido o que cada um dos membros dos grupos iria trazer para a próxima aula. Cada grupo escolheu um representante para fazer a cobrança. Deu certo, trouxeram os figurinos e adereços, fizemos entrevistas com cada personagem, os alunos-atores ganhavam trejeitos e linguajar conforme o personagem. E em outra aula a turma inventou coletivamente uma história onde aqueles personagens interagiam. Apesar de todo tumulto existente, esse trabalho não precisou se alongar muito e logo o objetivo foi alcançado, a cena foi desenvolvida com bastante empenho e participação de todos. Realmente me surpreendi com o avanço da turma.

Foi possível alcançar os PCNs (BRASIL, 1997, p. 84): "Saber ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico devem ser igualmente fomentados na experiência escolar".

Somente no final do ano letivo a escola conseguiu estabelecer algumas estratégias: alguns alunos foram reprovados, outros transferidos para outra turma, turno ou para o projeto de aceleração. Essas estratégias foram estabelecidas pela direção e/ou coordenação, não fui consultada e desconheço se algum professor foi. Tenho minhas ressalvas a esse tipo de estratégia, por me parecer mais excludente do que includente.

Concordo com Tania Zagury (2006, p. 19) que "O que não se faz, e urge fazer, entre outras medidas, para evitar novos fracassos, é ouvir o docente que está

atuando nas salas de aula, antes de colocar em prática novos projetos que afetam o trabalho (...) de cada um deles".

2.2 Aplicabilidades em 2017

Em 2017, a turma perdeu e adquiriu novos estudantes e acabou formada com o total de quarenta e três estudantes¹⁸. Essa movimentação de alunado restabelece uma nova identidade para turma, que apesar de ainda resistente estava numa fase de trabalho contínuo, porém ameaçado com tanta movimentação. La Taille¹⁹ afirma que o trabalho para o desenvolvimento moral (que trabalha com princípios éticos) precisa ser constante e ininterrupto. O autor desaconselha que se fique restrito às ações pontuais. Portanto, me vi na incumbência de continuar com o trabalho, apesar da conjuntura.

2.2.1 Primeiro semestre

No início desse ano letivo, para estabelecer um diálogo e um planejamento colaborativo, listei no quadro, temáticas sugeridas pelos educandos: os temas mais votados entrariam no planejamento. Desta maneira estava tentando assegurar uma relação mais democrática com os estudantes.

É premente criar espaços de participação de todos os envolvidos na rotina escolar, garantindo voz e vez para que se promova a educação como prática de liberdade e responsabilidade. Para isso, é preciso abandonar tradições autoritárias e hierárquicas, adotando uma lógica de poder compartilhado no processo de construção das relações. (SAMEL, 2013, p. 117)

No meu planejamento bimestral elenquei para o primeiro bimestre: jogos lúdicos, trabalho visual e corporal, com o uso de desenhos e mímica para apuração do olhar, da imaginação, da criatividade e da expressividade.

¹⁸ Mais alunos que em 2016.

¹⁹ Psicólogo e especialista em Piaget, estudioso do desenvolvimento moral, da indisciplina e demais conflitos escolares.

Iniciei com o trabalho de arte visual: entreguei uma folha A4 para metade da turma e enquanto a outra metade tumultuava e reclamava que não recebeu, pedi a quem tinha a folha nas mãos que a dobrasse ao meio, a dividisse e entregasse essa outra metade ao colega que não recebeu. Estava feito o compartilhamento de material, usando o princípio da solidariedade.

Etapa realizada: cada um com meia folha nas mãos e tumulto acalmado. Pedi-lhes que dobrassem suas folhas de novo e mais uma vez e que valorizassem as dobras pressionando-as. Acendi a curiosidade de todos. Pedi que abrissem as meias folhas, olhassem-nas e tocassem-nas com atenção, que percebessem os vincos – cada uma delas estava dividida em oito espaços. Pedi também que marcassem os vincos com uma caneta comum ou colorida, lápis comum ou de cor, usando régua ou não. Para isso levei dois potes existentes na escola para trabalhos de artes, um com lápis de cores e outro com canetinhas coloridas.

No convívio com o universo da arte, os alunos podem enfim conhecer:

- [...]
- o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade (BRASIL, 1998, p. 37).

Formulei de uma maneira bem lúdica uma brincadeira no quadro com desenhos a partir de formas geométricas e do resgate da infância, desativando o bloqueio e as falas "Eu não sei desenhar"; deixei propositadamente esses desenhos no quadro, como uma orientação. E finalmente pedi que em cada espaço eles fizessem um pequeno desenho, simples. Poderia ser objetos, frutas, animais, eletrodomésticos etc, dei a liberdade de desenharem o que eles quisessem, sendo que embaixo de cada desenho deveriam escrever o nome correspondente do que desenharam. Para finalizar: colorir de preferência e colocar o nome e a turma no verso. Precisou de quatro aulas para essa etapa ser concluída.

Esses pequenos desenhos (Anexo 1) proporcionaram vários jogos: de mímica e expressão corporal, de adivinhação, criação de histórias orais a partir de sorteios (dos desenhos) e até dramatizações das histórias orais. Também apliquei alguns exercícios colaborativos a partir dessas dramatizações, onde todos da turma conseguiram se focar e dar bastante contribuição para o enriquecimento das

histórias, das ações corporais e das interpretações. Enfim tinha conseguido estabelecer os princípios de integração e respeito mútuo.

Saliento os apontamentos dos PCNs (1998, p. 38): “Na elaboração artística, há questões e situações que são inerentes à arte e que podem ser problematizadas, como o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a solidariedade humana”.

Utilizei também a figura (Anexo 1) do Pato-Coelho²⁰ (Philosophical investigations II) para apuração do olhar e das opiniões divergentes, além de aplicar uma cena exemplificada sobre diferentes pontos de vista que esclareceu que as interpretações podem ser variadas, conforme as informações que se tem e/ou do enquadramento do que supostamente é visto. Após tais exercícios, se iniciou a criação em grupo de um breve roteiro de cena com a temática 'Parece, mas não é'. Tiveram mais duas aulas para essa elaboração e ensaios. Foi um trabalho também muito proveitoso, com apresentações interessantes e divertidas.

Parei para fazer uma breve avaliação oral com a turma e devido às queixas (eles queriam escolher as próprias temáticas), no segundo bimestre deixei a temática livre, o que permitiria cumprir todos os desejos da listagem que eles me sugeriram no início do ano.

Era uma tentativa de criar uma relação mais dialogal e possibilitar um liame como Marchand (1985, p. 19) ressalta: “[...] a qualidade do diálogo que se estabelece entre o educador e o educando na presença concreta de dois seres colocados em uma dada situação, e que cria entre eles um liame peculiar, ou os separa por obstáculos quase intransponíveis”.

Eles formaram os grupos e estabeleci alguns espaços da escola além da sala de aula para cada grupo ensaiar. Lógico que esses espaços deveriam ser perto da sala: eu percorria todos os grupos, dando mais ou menos assistência conforme a necessidade. Pouquíssimos fizeram o roteiro, mesmo eu insistindo que isso ajudaria a organização. Percebi neles um descaso, uma desmotivação para escrever. Isso realmente causou uma desorganização nos grupos, pois a cada encontro eles se desconstruíam, uns esqueciam o que iam fazer, outros faltavam e desfalcavam a criação e/ou o ensaio, entre outros conflitos. Generalizando, os meninos escolheram temas voltados para violência (assalto, assassinato e venda de drogas), as meninas

²⁰ Wittgenstein, L. Investigações filosóficas. São Paulo, Nova Cultural, 1989 (Os Pensadores). P. 189.

de namoro e conflitos familiares. Essa divisão por gênero partiu espontaneamente deles. Apenas um grupo de seis estava composto de cinco meninas e um menino. Isto porque esse menino era um estudante faltoso e teve que se encaixar depois da formação dos grupos.

Apesar da liberdade dada, muitos grupos demoraram a fechar a temática. Percebi a dificuldades deles para entrarem em consenso ou até para sugerir. Tive que intervir em quase todos. O resultado final foi mais caótico e nem todos os grupos se apresentaram, pois se desentenderam.

Para experimentar outra lógica de trabalho em grupo e finalmente focar no teatro colaborativo, dividi a turma em quatro grupos seguindo a ordem da chamada, ou seja, dessa vez eles não iriam se escolher, deveriam aprender a trabalhar com todos e agregar juntos os meninos e as meninas.

Essa abordagem foi informada e justificada a eles, que ficaram resistentes e relutantes. Avaliei que o excesso de liberdade que havia dado não possibilitou avanços, por isso estava indicando um planejamento mais estruturado e direcionado para os novos trabalhos.

Acredito que fiquei no limiar entre a diretividade e o autoritarismo. Insisti em organizá-los: talvez tivesse que dar outra chance deles alcançarem a autonomia sozinhos e acabei me precipitando. Mais adiante relato os prós e contra dessa minha atitude.

O que me alivia é que Freire (2018, p. 31) já ponderava que "Diretividade da educação não significa necessariamente autoritarismo".

A divisão foi uma estratégia que facilitava a chamada e a observar quando houvesse a necessidade da utilização de espaços diferentes, se algum/a educando/a ficou na sala ou se ausentou da aula, além de possibilitar a integração entre meninos e meninas.

E antes de introduzir a temática (foco na tragédia grega), foi trabalhado o que seria drama, tragédia social e comédia nos dias atuais, a partir de imagens retiradas de revistas e jornais.

A princípio os estudantes trariam esse material individualmente e em grupo buscariam as imagens pedidas e as dividiriam em gêneros. Já supondo que alguns estudantes não trariam as imagens levei o material, o que foi essencial, pois pouquíssimos educandos levaram. Cada grupo escolheu um ou dois estudantes

para explicarem e mostrarem as imagens selecionadas. A partir de observações destas imagens apontei que era possível ver uma composição do gênero em gestos, expressões faciais, cores das roupas e da maquiagem. A proposta desse trabalho era fomentar debate nos grupos sobre como classificar/conceituar as imagens. Inicialmente parecia fácil, porém constatei imagens que ficaram invertidas na classificação ou não cabiam em nenhum dos gêneros. Nem todos os grupos apresentaram ou prestaram atenção, houve muita baderna. Apesar de ser a primeira vez que esses estudantes estavam reunidos, interagindo com todas as suas diferenças e até indisposições, compondo um grupo numeroso de dez ou mais educandos (que pela quantidade já causava tumulto), senti que a má vontade na feitura e principalmente na apresentação da tarefa era uma represália à divisão que estipulei. Para não prejudicar as notas, deixei que este trabalho também fosse entregue em folha à parte, com as imagens coladas e uma explicação escrita. (Anexo 2)

[...] conviver significa viver uns com os outros com base em algumas determinadas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, a partir de um contexto social determinado. Esses pólos que marcam o tipo de convivência estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que, de modo algum, significa ameaça à convivência - muito ao contrário. (JARES, 2007, p. 160)

Partindo dos depoimentos dos meus educandos de que eles não gostam de escrever, estudar e pesquisar, adequei o próximo trabalho: pedi uma pesquisa simples, não obrigatória, valendo pontos extras sobre a tragédia e a comédia grega ou sobre uma das três histórias gregas: *Édipo-rei*, *Antígona* ou *Medeia*. Estas deveriam ser feitas individualmente, escritas à mão ou impressas, ou seja, sempre apontando alternativas possíveis para a realização das tarefas. Poucos educandos fizeram. Após lê-las e avaliá-las, entreguei a cada grupo duas pesquisas, uma mais consistente e outra superficial. Os grupos deveriam entrar em consenso e fazer uma síntese por escrito sobre as pesquisas. Deste modo, mesmo não tendo pesquisado, os estudantes leriam e tentariam se entender uns com os outros, adquirindo o conhecimento da temática.

Tracei uma ideia para trabalhar a escrita sem precisar que eles escrevessem ao mesmo tempo em que introduzia a temática, que aprofundaríamos no terceiro

bimestre. Primeiro digitei duas músicas do Chico Buarque que estão na peça *Gota d'água: Basta um dia e Gota d'água*²¹.

[Basta Um Dia - Chico Buarque]

Pra mim
 Basta um dia
 Não mais que um dia
 Um meio dia
 Me dá
 Só um dia
 E eu faço desatar
 A minha fantasia
 Só um
 Belo dia
 Pois se jura, se esconjura
 Se ama e se tortura
 Se tritura, se atura e se cura
 A dor
 Na orgia
 Da luz do dia
 É só
 O que eu pedia
 Um dia pra aplacar
 Minha agonia
 Toda a sangria
 Todo o veneno
 De um pequeno dia [...]
 Só um
 Santo dia
 Pois se beija, se maltrata
 Se come e se mata
 Se arremata, se acata e se trata
 A dor
 Na orgia
 Da luz do dia
 É só
 O que eu pedia,
 Um dia pra aplacar
 Minha agonia
 Toda a sangria
 Todo o veneno
 De um pequeno dia (BUARQUE; PONTES, 1984, p. 151 e 152).

Em seguida, separei quatro envelopes (um para cada grupo) que continham pedaços aleatórios das letras selecionadas. Os pedaços estavam cortados em tiras, divididas por versos ou por palavras, sendo que em dois envelopes as músicas se misturavam e nos outros dois não. Como em um quebra-cabeça, eles deveriam

²¹ A letra de Gota d'água está transcrita mais adiante.

trabalhar em grupo para fazer um texto que tivesse alguma coerência, colando as tiras uma ao lado da outra ou uma abaixo da outra (não precisariam usar todas as palavras ou versos). Para eles foi um enorme desafio, pois não conheciam a música e foi, também, uma ótima maneira de colaborarem em grupo.

2.2.2 Segundo semestre

Para o terceiro bimestre eu tinha uma novidade: no recesso de julho comprei um microfone digital²² para dar aulas, pois já não era mais possível competir com as conversas paralelas dos educandos - o que ressaltou a minha presença e conservou minha saúde vocal.

Iniciei o terceiro bimestre pela parte teórica. Escolhi para ler e abrir os estudos um trecho de linguagem simples e clara que sintetizava a origem da tragédia, para depois explicar mais:

O teatro é uma das mais antigas formas de expressão do homem, com eminente intuito estético, de apreciação sensível e comunicação. Nas festividades dionisiacas que marcam os primórdios das manifestações teatrais no Ocidente, todos participavam de danças, cantos, rituais e representavam "outros" que não a si próprios, em estados de êxtase provocados pelo vinho [...]. Quando alguns dos participantes afastam-se do grande grupo e passam a participar das práticas, mas desta vez não enquanto atuantes, e sim como observadores, distanciam-se aqueles que agem (atores) daqueles que veem (espectadores), e temos o princípio do teatro como o concebemos contemporaneamente. Desde os primórdios o teatro esteve ligado aos rituais sagrados e aos dias de festividades e comemoração, [...]. (FERREIRA, 2010, p. 31)

Após a leitura do texto, dei uma aula sobre a origem do teatro e comecei a conversar sobre uma das três peças pré-selecionadas. Finalizei a conversa e o resumo sobre elas nas aulas posteriores com a ajuda dos estudantes que as pesquisaram. Já em outra aula levei-os para sala de leitura (que agora já tinha um pouco mais que 40 cadeiras) para ouvirem as duas músicas de Chico Buarque que

²² Foi uma indicação dos alunos mais agitados, já que todos os outros professores da turma estavam usando microfone.

anteriormente foram apresentadas fragmentadas e em forma de texto. Primeiro ouviram duas vezes cada música e tentaram entendê-las. Relembramos o trabalho do quebra-cabeça em cima dessas músicas. Alguns se lembravam perfeitamente dos versos. Depois de aguçar a audição e a memória, entreguei-lhes as letras para eles acompanharem e mais uma vez ouviram. Depois contextualizei-as, contando a história de Medeia e em paralelo a sua adaptação para a realidade brasileira dos anos setenta na peça *Gota d' água* de Chico Buarque e Paulo Pontes. E ressaltai que no teatro são permitidas variadas adaptações, inclusive criar uma nova dramaturgia a partir de textos entrelaçados e que eles poderiam fazer isso - queria incentivar a escrita deles. A maioria²³ detestou as músicas. Na terceira vez eu tive que confirmar que seria a última vez. Só assim fizeram silêncio.

[Gota d'água - Chico Buarque]

Já lhe dei meu corpo, [minha alegria] não me servia
 Já estanquei meu sangue quando fervia
 Olha a voz que me resta
 Olha a veia que salta
 Olha a gota que falta
 Pro desfecho da festa
 Por favor
 Deixe em paz meu coração
 Que ele é um pote até aqui de mágoa
 E qualquer desatenção
 - faça não
 Pode ser a gota d'água (BUARQUE; PONTES, 1984, p. 159).

Nas aulas seguintes eles entraram em contato com vários fragmentos de *Medeia* e *Gota d'água* e alguns educandos leram estes trechos diante da turma.

Nos PCNs (1997, p. 86) se ressaltai que "Levar para o aluno textos dramáticos e fatos da evolução do teatro são importantes para que ele adquira uma visão histórica e contextualizada em que possa referenciar o seu próprio fazer".

Após algumas leituras, agucei a criação coletiva para estipularmos oralmente uma forma de fazer figurinos com lençóis ou cangas e cenários com panos variados, encorajei a utilização de maquiagem, penteados, músicas etc. Dessa forma eles poderiam elaborar o projeto da cena a ser montada ou estabelecer uma função

²³ Idade influenciada por modismos do seu meio de pertencimento - geração que gosta de funk.

específica para cada membro do grupo. Assim, listei e explanei as diversas funções acopladas ao fazer teatral.

Conhecer a história do teatro, o lugar desta arte no desenvolvimento das culturas, os elementos da encenação teatral nas diversas estruturas cênicas e tudo o que, dentro disso, se possa compreender, pesquisar, estudar, questionar... tudo isso parece-nos fundamental à formação de crianças na escola, embora priorizemos a experiência direta com a ação dramática. (REYES, 2011a, p. 43)

Para esse trabalho, utilizei-me muito da sala de leitura, onde fiz um pequeno espaço cênico com cadeiras em semicírculo: era um espaço ideal para a escuta, por ser silencioso. A cada aula levava um grupo para dar uma assistência mais intensa, fiz com eles exercícios de leitura, memorização, interpretação, orientei os alunos-diretores, os que queriam fazer a trilha sonora, figurino, cenário etc. Disponibilizei a cada aula mais de cem CDs para eles ouvirem e até levarem para casa.

Tentei alcançar a atenção dos/as meus/minhas educandos/as através de duas táticas que idealizei que me aproximariam deles/as. A primeira seria a utilização da aparelhagem de som, pois muitos se dispersavam com fones de seus celulares nos ouvidos para ouvirem música. Queria estimulá-los a usar esse entretenimento para escolher uma ou mais músicas (sozinhos em suas pesquisas ou através dos meus CDs), ou até mesmo a fazerem uma sonoplastia com elementos diversos na cena de sua equipe. A segunda foi me embrenhar no sistema que eles mais gostam de utilizar como internautas na Internet: os vídeos do *YouTube*. E referente ao mito de Medeia realizei três publicações de vídeos:

1 - uma explicando o mito: *Quem foi Medeia*²⁴:

2 - uma filmagem despretensiosa do ensaio de um texto que escrevi e contextualizei o mito Medeia nas mulheres empoderadas atuais. Mostrando que os processos existem, podem ser mostrados e qualquer texto reescrito: *Ensaio de Medeia*²⁵:

²⁴ PEDROSA, Flávia. **Quem foi Medeia**. Rio de Janeiro: YouTube, 2017a. Disponível em https://youtu.be/r1qBVLZRZ_0

²⁵ _____. **Ensaio de Medeia**. Rio de Janeiro: YouTube, 2017b. Disponível em <https://youtu.be/S84TDUbHbes>

3 - uma filmagem ao ar livre do texto que escrevi, com uma interpretação mais intensa: *Eu sou Medeia*²⁶:

Averigui²⁷ que a maioria do alunado se apropria das ferramentas tecnológicas com facilidade e usa demasiadamente a Internet, seja como rede social, forma de entretenimento ou para adquirir um conhecimento que para essa faixa etária se faça relevante. Meus/minhas educandos/as são apreciadores/as de outros/as jovens da mesma idade que possuem canais no *YouTube* que falam de jogos, maquiagens ou que fazem comédia e/ou cantam *rap/funk* nas vielas das comunidades cariocas.

Freire (2014a, p. 216) já relatava: "Em primeiro lugar, nós, enquanto seres históricos, não podemos negar o nosso tempo. Acho que uma das coisas as mais tristes que pode ocorrer a um homem é perder-se no tempo. Não é possível negar a tecnologia".

Por isso indiquei aos educandos a procurarem meu canal e meus vídeos, como também indiquei que procurassem os vídeos da atriz Bibi Ferreira interpretando a Joana da *Gota d'água*. Surtiu bastante efeito a estratégia dos vídeos no *YouTube*, ficaram surpresos que uma professora pudesse ter um canal e postar vídeos, mas não entenderam que por usufruir do *YouTube* eu não era uma *Youtuber*. Muitos me cobraram o porquê do pequeno número de inscritos no canal e alguns chegaram a fazer *bullying* comigo. Sei que estimulei muitos a terem seus canais, permitir que compreendessem que essa ferramenta estava acessível a qualquer um - eles não tinham ideia disso. O que mais gostei foi saber que algumas estudantes realmente pesquisaram na Internet os vídeos da Bibi Ferreira e vieram maravilhadas comentar sobre tal interpretação.

Recapitulando: a turma estava dividida em quatro grandes grupos. O projeto tinha como foco o trabalho colaborativo em grupo, em que se experimentaria a montagem de uma cena como se fosse um espetáculo teatral completo e como pano de fundo, conhecer e dramatizar o mito de Medeia. Essa proposta estava calcada no princípio de cooperação. Em equipe se poderia decidir conjuntamente ou cada

²⁶ _____. *Eu sou Medeia*. Rio de Janeiro: YouTube, 2017c. Disponível em <https://youtu.be/2-04xul5kzg> (Esta também me serviu como *performance* para uma disciplina intitulada Cena e *Performance* do mestrado da UNIRIO, mas que cursei no mestrado em Artes Cênicas da UFRJ.)

²⁷ Através de conversas informais.

membro poderia ter uma ou mais funções teatrais no grupo, passando suas ideias pelo crivo do aluno-diretor e/ou demais membros desta equipe. Cada estudante poderia experimentar e perceber o que mais se afinasse com sua curiosidade ou habilidades para realizar com prazer o projeto.

O terceiro bimestre foi finalizado e as cenas ainda não tinham sido apresentadas. Avaliei os/as educandos/as pelo processo, pela dedicação que observava nos ensaios. As apresentações ocorreram no quarto bimestre e eu tinha uma expectativa bastante positiva devido aos ensaios, mas as apresentações me frustraram, apenas um trabalho foi interessantíssimo por conter os vários elementos teatrais, o restante me decepcionou, pois um pouco mais de um terço dos estudantes não assumiu o comprometimento da função escolhida ou delegada pelo grupo, acabando faltando ou não contribuindo em nada, o que dissipou os grupos.

Ressalto que vários estudantes²⁸ reclamaram²⁹ o tempo todo sobre a divisão das equipes e alguns tentaram burlá-la se infiltrando em outras, mas como eu ia a cada grupo fazer a chamada e a numeração deveria ser seguida³⁰, era fácil percebê-los ou então levariam falta.

As funções realmente realizadas foram de atores e diretores. Os figurinos foram raros. Houve uma tentativa de usar iluminação, pois acendiam e apagavam as luzes da sala no decorrer na cena e um grupo chegou a levar e a utilizar um refletor de festas multicolor. Cenários improvisados com o mobiliário escolar e até repetidos entre um grupo e outro, somente um roteiro adaptando o texto para os dias de hoje. Um grupo tentou utilizar música sem testar o equipamento (música no celular e sem cabo para colocar no amplificador) e não foi possível ouvi-la. Propostas que estavam sendo bem desenvolvidas foram abortadas. Não cantaram e nem criaram uma coreografia. Um grupo até se expôs mais, simulando uma dança. Eles poderiam ter utilizado as músicas da peça *Gota d'água* e até suas letras reorganizadas do exercício do quebra-cabeça, mas se detiveram com o texto escrito, apesar de várias exemplificações que ofereci.

²⁸ Somente os rapazes.

²⁹ Posteriormente refleti sobre esse descontentamento deles e achei uma estratégia de nova formação das equipes.

³⁰ Devido à divisão estipulada.

Percebi que alguns educandos conseguiram encarar a disciplina de Teatro como um meio de se expressar e se desafiar para construir um roteiro/texto coerente com o tema, para se expressar, experimentar papéis e/ou demais funções teatrais, ensaiar opiniões, vencer o desafio de se apresentar em público, além de se divertir. Posso afirmar que muitos estudantes nesse trabalho conquistaram seu espaço nas artes, se empenhando na interpretação e na direção. Mas analisando o objetivo principal de tal atividade, ele foi alcançado, pois durante o processo de montagem das cenas os educandos realmente interagiram como equipe, uns com mais conflitos que outros, trocando impressões, testando expressões e personagens, escutando os colegas: meninos e meninas trabalhando lado a lado, cooperando para a montagem da cena.

Em uma sala de aula cujos membros colaboram mutuamente para a realização de tarefas e para o desenvolvimento uns dos outros, as relações contribuem para a melhoria da aprendizagem de todos. Neste caso, não faz a menor diferença se um aluno tem mais ou menos facilidade ou dificuldade para realizar uma tarefa escolar. (FERREIRA; MARTINS, 2007, p. 60)

Pude, com esse tipo de orientação, me aproximar mais de alguns educandos e fazer o elo que tanto pretendi como objetivo desta pesquisa. Agora precisava estendê-lo aos demais estudantes da turma.

Assim me inspirei nas palavras de Freire (2011, p. 146):

"Acho que a gente não salva o mundo com isso, mas cria algumas coisas que me parecem boas, além da amizade, que acho absolutamente necessária, indispensável".

2.2.3 Último trabalho do ano: *Imagine*

Já estávamos no quarto bimestre e um terço da turma sem nota por não ter apresentado e/ou colaborado com a cena de *Medeia/Joana*. Acabei me adentrando num projeto que nem sabia se conseguiria finalizar, devido ao pouco tempo restante do ano letivo. Para adentrar nesse projeto preciso lembrar o seguinte fato: no final do segundo bimestre a coordenação idealizava um projeto unificado com todas as turmas e professores da escola para o segundo semestre e tentou compor equipes

para trabalhos interdisciplinares. Além de fortificar a temática escolhida, a interdisciplinaridade era uma meta. Aliás, uma demanda que as escolas pouco estabelecem. Neste caso, eu e a professora Suzana³¹ de inglês atendíamos as mesmas turmas (1801 e 1802) e tínhamos um tempo de horário em comum de centro de estudos (CE) na semana, por isso formamos a nossa pequena equipe. Porém o projeto não se concretizou, os planos foram mudados devido a outras demandas da escola, mas eu e a professora Suzane, decidimos que poderíamos continuar a idealizar um projeto em conjunto para o quarto bimestre.

Estávamos cansadas de trabalhar isoladamente, o que é muito comum numa escola e são poucos os incentivos e mobilizações para mudar tal quadro: "Cada disciplina é separada e seus professores nem trocam informações sobre seus trabalhos - disciplinados no isolamento de cada uma de suas partes e, portanto, desestimulados para a troca de experiências de interdisciplinaridade". (FREITAS, 2006, p. 100)

Portanto, tínhamos o desafio de aprender e idealizar a junção do ensino de artes e inglês. Como dentro das minhas habilidades da rede municipal também sou orientadora de uma oficina de vídeo, surgiu a ideia de fazermos um *clip* com as turmas do oitavo ano. Assim uniríamos uma música em inglês e a interpretação dos/das estudantes na filmagem, além da possibilidade deles/delas mesmo filmarem e editarem. Idealizamos que poderia ser uma forma desses/dessas estudantes utilizarem seus celulares e suas habilidades com a tecnologia, unindo a aprendizagem e o prazer da utilização de tais dispositivos. E assim fomos delineando e estabelecendo como seria e como iniciariamos esse projeto com os/as educandos/as, pois, o pouco tempo que tínhamos com as turmas semanalmente, inviabilizava muitas ideias.

Tivemos várias inspirações e estávamos dispostas a trazer algo diferencial para nossas aulas, queríamos aproveitar a nossa motivação e permitir que os estudantes aprendessem de uma maneira mais lúdica os conteúdos de nossas disciplinas, além de facilitar que adquirissem nota necessária para passar de ano. Em nenhuma circunstância queríamos reprová-los, mas não poderíamos aprová-los sem que eles se esforçassem; pois, com frequência as nossas disciplinas eram

³¹ Suzane Morais da Veiga Silveira.

vistas com certo descaso e precisávamos valorizá-las, conferindo-lhes o mesmo peso que as demais. Eu não via à hora de desmanchar os grupos, pois os/as estudantes (com o decorrer do ano) já tinham sua patotinha e queriam trabalhar juntos. Reclamavam demais com a divisão que determinei, alguns começaram a estabelecer uma relação de antipatia comigo e isso era o que eu menos desejava.

Araujo (2018, p. 44) ressalta: "É preciso que as relações de aprendizagem ocorram num contexto humanizado, para favorecer a aceitação e o acolhimento mútuo".

Conjuntamente, eu e Suzane fomos conversando e achando um meio comum de trabalhar com o oitavo ano. Só nos encontrávamos no horário comum de CE individual (que era de um tempo) e neste dia nenhuma atendia essas turmas. Assim sendo, dentro das possibilidades de nossas agendas, eu me disponibilizei de ir no dia de Suzane e deste modo nos juntamos para desenvolver nosso planejamento com as duas turmas. Queríamos realizar um trabalho interdisciplinar mais lúdico e diferencial para que as turmas pudessem soltar a criatividade e aprender de uma maneira mais descontraída.

É preciso estar alerta e abrir-se para novas experiências que possam aperfeiçoar as ações docentes e estimular a pesquisa de novas práticas de ensino, ou seja, correr riscos. É assim, na condição de professores e, ao mesmo tempo, de aprendizes, que conseguiremos garantir a todos os nossos alunos oportunidades diferenciadas e igualitárias para aprender. (FERREIRA; MARTINS, 2007, p. 42)

Compareci em alguns dias que não trabalho na escola para realização deste projeto interdisciplinar. No primeiro dia os/as educandos/as se indispuseram, reagiram contra, vendo duas professoras na mesma sala, bem conservadores de como deve ser a lógica de uma aula, negando as experiências novas, apesar de ter vivenciado neste ano bastantes novidades na disciplina de teatro.

Além de explicar, conversamos sobre a música *Imagine* de *John Lennon* e propomos fazer um *clip*. Para motivá-los escolhemos dois *clipes* do *YouTube* para exemplificar os caminhos, porém a *Internet* da escola não funcionou. Mudamos de sala duas vezes e nada: frustração. Para não perder tempo começamos a conversar sobre a música *Imagine*, sobre sua mensagem e a colher ideias para este *clip*. A professora Suzane, de inglês, previamente havia trabalhado com a letra desta

música. Tinha feito um exercício auditivo e a traduzido. Portanto puxamos da memória deles o que eles entenderam e fizemos um *link* com o que seria para eles um sonho de um mundo melhor.

A princípio propusemos que eles cantassem, mas não aceitaram. De todas as ideias, uma foi a preferida: confecção de cartazes. Então tive que somar ao trabalho alguns fundamentos das artes visuais para que esses cartazes tivessem um acabamento mais estético. Chegamos ao consenso de listar palavras que eles considerassem de grande valor para termos um mundo melhor: UNIÃO, AMOR, ESPERANÇA, PAZ, COOPERAÇÃO, CUIDADO, JUSTIÇA, HUMILDADE, GENTILEZA, HARMONIA etc.

E posteriormente o que lhes deixavam felizes: INSPIRAÇÃO, ALEGRIA, AMIZADE, GRATIDÃO, CARINHO, FELICIDADE, PAIXÃO, PROSPERIDADE, FÉRIAS, RESPEITO, SUCESSO etc.

Esses cartazes (Anexo 3) tiveram dois momentos, intercalados com as aulas que dávamos individualmente e em conjunto. Em minhas aulas eles confeccionaram os cartazes em português, depois as palavras foram traduzidas para o inglês e novos trabalhos foram confeccionados, até com mais apuro. Alguns fizeram individualmente, outros em pares. Escreveram, desenharam e coloriram.

E conjuntamente começamos a escolher formas de mostrar os cartazes no *clip*. As escadas foram escolhidas como locação principal, pois em seus degraus haviam sido coladas palavras altruísta: amor, foco, paz, fé. Outras locações foram escolhidas como o pátio do recreio (uma antiga garagem interna, portanto coberta) onde o nome da escola está escrito, a sala de leitura e ainda o corredor descoberto entre a entrada e o acesso ao prédio escolar, onde tem um painel recém grafitado pelo Cazé (o grafiteiro da Lapa) focado na paz (Anexo 3). No *clip* (*Imagine um mundo melhor*³²) juntamos as duas turmas do oitavo ano.

Eu e a professora de inglês estávamos de acordo com Ana Amália Barbosa (2007, p.17): "[...] experimentar um aprendizado diferente, em que o aluno é sujeito de seu aprendizado e o professor, um propositor e mediador".

Infelizmente por problemas tecnológicos, parte significativa das filmagens foi perdida, mas o que restou se transformou em duas versões. Teria uma terceira

³² PEDROSA, Flávia. *Imagine um mundo melhor*. Rio de Janeiro: YouTube, 2017 (publicado em 2019). Disponível em: <https://youtu.be/WAHSEXjcyAI>

completamente filmada e editada pelos educandos, mas que nunca ficou pronta. As duas versões foram editadas cada uma por uma professora, com o material que conseguimos filmar e/ou deixar os alunos filmarem com os nossos dispositivos tecnológicos. Marcamos dois dias para eles assistirem, mas num deles a professora de inglês ficou doente e no outro a escola liberou as turmas mais cedo devido à falta de água. O trabalho acabou não tendo sua culminância, pois terminou o ano letivo.

Esse trabalho foi uma forma de festejar com eles o nosso encontro. A princípio houve resistência, mas ao entenderem que nossa avaliação final seria o resultado do *clip*, todos participaram mesmo os que se esconderam atrás dos cartazes. Eu e a professora Suzane tivemos a possibilidade de sair do isolamento e juntas pensarmos numa proposta mais lúdica e que sensibilizasse nossos/as educandos/as para refletirem sobre o futuro, propondo um mundo melhor, trabalho que foi um alento para atenuar um ano letivo cansativo e nos motivar a continuarmos a lecionar.

Ficamos muito felizes com todo o processo e com a participação massiva, pena que não houve a exibição do clip.

Tudo isso nem sempre é fácil de ser vivido, mas é preciso. No fundo, é preciso fazer a descoberta dessa coisa óbvia, de que, expondo-nos a uma série de pensamentos e de expressões diferentes de pensamentos de um grupo de trinta³³ estudantes, estamos - tudo indica - crescendo juntos, reaprendendo e re-conhecendo, na atividade de conhecimento que os estudantes vêm desenvolvendo. (FREIRE, 2011, p.145)

³³ Quarenta e três estudantes na turma nesta pesquisa em 2017.

CAPÍTULO III

ESPAÇO DOS FAZERES E SABERES II: O MEMORIAL DO ANO LETIVO DE 2018 - PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Neste capítulo abordarei e esmiuçarei especificamente o trabalho do ano de 2018.

3.1 Um novo recomeço

Depois de ganhos substanciais na aplicação dos trabalhos do ano anterior, a turma se desestabilizou parcialmente devido ao novo remanejamento de alunos, com saída e entrada de novos estudantes. De novo me vi na expectativa de retornar a este trabalho e dar-lhe continuidade.

O recomeço não é o abandono do que já construímos historicamente e culturalmente, mas um momento de nos aquietarmos no turbilhão de atos e desejos que desembocam na sala de aula, num ciclo virtuoso de vida e cuidados que fará emergir uma educação - próxima - de - nós. (FAZENDA; SOUZA, 2012, p. 121)

Em conformidade com a proposta de estimular uma boa convivência e desarmar os conflitos, me deparei com duas obras: o livro *Comunicação não violenta*, de Marshall B. Rosenberg (2006) e *Ética e cidadania na sala de aula - Guia prático para o professor* da série *Está na Minha Mão! Viver Valores*, onde se encontram as propostas de trabalhos de Maria Lúcia de Arruda Aranha (1999). Estes dois livros me ajudaram e me apoiaram nas ideias e atitudes para iniciar o ano letivo, assim como no planejamento do seu decorrer.

Esforcei-me ao máximo para utilizar os princípios do livro *Comunicação não-violenta* no cotidiano com meus educandos. Mais adiante explanarei³⁴ sobre essa utilização do livro de Rosenberg³⁵.

Enquanto estudava os fatores que afetam nossa capacidade de nos mantermos compassivos, fiquei impressionado com o papel crucial da linguagem e do uso das palavras. Desde então, identifiquei

³⁴ Vide 3.2.

³⁵ Psicólogo e pacificador.

uma abordagem específica da comunicação - falar e ouvir - que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça. (ROSENBERG, 2006, p. 21)

No guia de Maria Lúcia Aranha³⁶, que é dividido em três partes, me fixei na primeira, que tem por proposta a elaboração de uma educação moral. O que me atraiu neste guia e que vislumbrei nessa pesquisa foi a análise de que estamos numa época de crise de valores, indisciplina, individualismo e regras frouxas, mas para enfrentá-los não dependemos "do retorno à obediência cega, típica das formas autoritárias e dogmáticas". (ARANHA, 1999, p. 5, grifos da autora) Segundo a autora (1999, p. 5) a identidade moral não se alcança espontaneamente, sem qualquer intervenção, é preciso "*criar espaços de discussão de temas morais* a fim de que o educando, por si mesmo, reflita e discuta sobre os valores para, nas situações de conflito, estar capacitado a agir de forma autônoma".

La Taille (2012) também menciona a importância do debate: é preciso dar sentido às informações, pois a educação moral é algo além de impor regras. Essas, para serem respeitadas pelos estudantes – seres em formação – devem ser entendidas através de princípios morais, ou seja: para não fazer é preciso entender porque não fazer, só assim, então, haverá entendimento e assimilação.

O guia elaborado por Aranha e publicado pela Editora Moderna pretende dar subsídio a pais e professores para a formação moral dos jovens - projeto considerado inovador por aliar literatura à reflexão moral. Com livros selecionados para serem lidos durante o ano (letivo), busca-se enriquecer o debate e permite-se ao leitor relacionar a leitura à sua experiência de vida contribuindo, desta forma, para a formação autônoma da sua consciência moral (procedimento que eu já havia testado em 2016 com o livro *Eu e os outros - As regras da convivência* de Maria Helena Pires Martins).

Neste guia, seis títulos foram selecionados: *Amigo é comigo*, de Ana Maria Machado; *As estrelas se divertem*, de Helena Prieto; *Valentão*, de Ricardo Soares; *O anjo linguarudo*, de Walcyr Carrasco; *O primeiro dia de inverno*, de Maria Kupstas e *Um dia com as Pimentas Atômicas*, de Isabel Vieira. Cada livro desenvolve um tema principal que foi objeto de reflexão: a inveja, a amizade, a delação, o consumismo, a

³⁶ Filósofa, educadora e escritora.

justiça e a violência. Tendo o compromisso de "educar para o bom convívio social e para cidadania". (ARANHA, 1999, p. 7)

Essa forma aplicada impede que a educação moral seja dogmática, pois busca o fortalecimento da livre escolha, contribuindo com o exercício de autonomia. O debate permite refletir sobre opiniões divergentes e desenvolver a sua própria posição.

Achei o projeto interessante! Mas conseguir livros para todos seria impraticável financeiramente e, mais do que isso: estimular o gosto pela leitura é um dos maiores desafios encontrados pelos docentes. Percebi então que poderia adaptar e substituir a leitura individual pela contação de histórias. Dessa maneira o projeto ficaria mais adequado à turma. Então, me inspirei em contar histórias como forma de trazer metáforas, suscitar reflexões para acalorados debates e possibilitar encenações abertas. Também me inspirei em alguns valores trabalhados no guia, como: inveja e amizade. Para realizar tal proposta selecionei histórias curtas que contei ao longo do ano letivo³⁷, enfocando o tema trabalhado e/ou situações pertinentes.

3.2 A comunicação não-violenta

Durante o primeiro bimestre de 2018 pude diagnosticar a turma 1901, portanto transcrevo um trecho originalmente escrito em 2018:

‘Turma 1901: ainda indisciplinada, praticante de *bullying* e até hostil e com uma quantidade de alunos assustadora. Alunos que falam muito, falam gritando, urram, se xingam, não respeitam os professores e demais funcionários escolares e até mesmo seus responsáveis. Praticamente impossível fazer um trabalho sensível de artes cênicas. Notei também que o tumulto está menor, devido à individualização causada pelo uso constante de fones de ouvidos dos celulares. Tenho receio de que qualquer ação e/ou estratégia seja um fracasso. Educar realmente não é fácil, principalmente na escola. Mas continuo intrigada com a hostilidade presente em ambas as turmas do nono ano, principalmente com a turma 1901 (diferente das

³⁷ Vide: 3.4.

outras turmas da escola onde, apesar do tumulto e da lotação, consigo realizar bem o meu trabalho).’

Aqui aponto uma tática necessária: precisei refazer este último parágrafo. Isso implicou em dar continuidade a essa pesquisa de maneira a acreditar neste trabalho, dando-lhe uma abordagem diferencial. Pois pela abordagem da comunicação não-violenta (CNV) é possível se concentrar em pontos específicos da linguagem que ajudem a conseguir o potencial desejado.

Rosenberg (2006, p. 21) ressalta: "Embora possamos não considerar ‘violenta’ a maneira de falarmos, nossas palavras não raro induzem à mágoa e à dor, seja para os outros, seja para nós mesmos".

Portanto fiz o exercício de reformulação de pensamento e comunicação, e reescrevo o parágrafo sobre o diagnóstico da turma, agora com a linguagem da CNV (OBS.: ainda redijo como estivesse em 2018):

‘Durante o primeiro bimestre pude diagnosticar a turma 1901: apesar de ser indisciplinada, praticante de *bullying* e até hostil, percebo uma potencialidade artística tão grande quanto a quantidade de estudantes. Estes falam muito, falam gritando, urram e se xingam. Sinto que estão cheios de energia para ser canalizada em cenas épicas com personagens destemidos, onde poderão refletir sobre princípios morais. Ainda não respeitam professores e os demais funcionários escolares, assim como seus responsáveis, mas acredito que ao longo de ano letivo se conscientizarão sobre a importância do respeito mútuo e muitos mudarão. Será possível fazer um trabalho sensível de artes cênicas. Notei também que o tumulto diminuiu, devido à individualização causada pelo uso constante de fones de ouvidos dos celulares. Juntos chegaremos à regras de utilização e à guarda de seus celulares. Acredito que algumas ações e/ou estratégias repercutirão para o sucesso da minha pesquisa. Educar é um desafio, principalmente na escola. Por continuar intrigada e abalada com a hostilidade presente em ambas as turmas do nono ano, especialmente na 1901, persistirei em minha pesquisa, pois acredito que esta me ajudará a entender e a amenizar a hostilidade das turmas e a minha necessidade de realizar bem o meu trabalho tanto quanto consigo nas outras turmas da escola.’

É perceptível que usando a CNV possibilito uma estratégia sociopositiva e uma nova perspectiva da continuidade do trabalho.

À medida que a CNV substitui nossos velhos padrões de defesa, recuo ou ataque diante de julgamentos e críticas, vamos percebendo a nós e aos outros, assim nossas intenções e relacionamentos, por um enfoque novo. A resistência, a postura defensiva e as reações violentas são minimizadas. Quando nos concentramos em tornar mais claro o que o outro está observando, sentindo e necessitando em vez de diagnosticar e julgar, descobrimos a profundidade de nossa própria compaixão. Pela ênfase em escutar profundamente - a nós e aos outros -, a CNV promove o respeito, a atenção e a empatia e gera o mútuo desejo de nos entregarmos de coração. (ROSENBERG, 2006, p. 22)

A referida mudança da organização do meu pensamento e, portanto, de minha comunicação no diagnóstico da turma, avança para uma possibilidade de transformação dos desenlaces dos conflitos, potencializa a esperança e motiva a persistência e continuidade desta pesquisa.

Para reafirmar esse trajeto relembro Freire (2014a, p. 229): "Não importa que você busque algo que não encontre, mas que busque sempre com esperança de encontrar. A esperança deve fazer parte, inclusive, do processo de buscar".

Em minhas buscas adotei algumas práticas pedagógicas baseadas na CNV, mas propagar os seus quatro princípios (observação, sentimento, necessidades e pedido) é tarefa árdua para iniciantes. Comecei aos poucos perante a turma toda, mas os experienciei com mais afinco nas conversas individuais com os estudantes que aconteceram dentro e até nas proximidades da escola – onde se desse a oportunidade. Nessas conversas era possível haver real diálogo, real escuta – beneficiando professora e estudante.

O truque é ser capaz de articular essa observação sem fazer nenhum julgamento ou avaliação - mas simplesmente dizer o que nos agrada ou não naquilo que as pessoas estão fazendo. Em seguida, identificamos como nos sentimos ao observar aquela ação: magoados, assustados, alegres, divertidos, irritados etc. Em terceiro lugar, reconhecemos quais de nossas necessidades estão ligadas aos sentimentos que identificamos aí. (ROSENBERG, 2006, p. 25)

E em quarto lugar, fazer um pedido específico, enfocando o que queremos da outra pessoa para tornar a nossa vida melhor. Assim é possível estabelecer um fluxo de comunicação para ambos os lados, possibilitando a compaixão se manifestar naturalmente.

E em alguns momentos eu utilizei a CNV em meus pensamentos: ficava mais fácil de criar a frase, pois tinha o meu tempo próprio para criá-la. Assim poderia pensar, exercitar, me transformar e até refletir, colocando-me no lugar do estudante. Isso me ajudou nos momentos em que me sentia agredida verbalmente pelos alunos.

A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. [...]

A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. (ROSENBERG, 2006, p. 21)

Através da CNV foi possível perceber e expressar os sentimentos subjacentes, sintonizá-los com as necessidades tanto minhas quanto com as dos outros. É um exercício que, se praticado constantemente, possibilita resultados gratificantes.

Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo em que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. (ROSENBERG, 2006, p. 21 e 22)

Desta forma a CNV fomenta o respeito e a empatia, através da promoção de profundidade na escuta. Sendo propícia a me auxiliar nesta pesquisa, já que tem os mesmos princípios que a Educação para Paz, do pensamento de Paulo Freire, se alinhando à minha proposta na busca de um ambiente conciliatório e harmônico. Considero a utilização da CNV mais uma estratégia para estabelecer um vínculo mais afetoso com a turma, para tentar amenizar as turbulências, conflitos e transtornos, em busca de um ambiente menos tumultuado e hostil.

3.3 Por uma educação mais democrática

Em 2018, por causa do remanejamento de turmas, sobrou uma sala na E.M. Orlando Villas Boas. As duas professoras de teatro da escola (eu e Bianca Cavalleiro), então, conseguimos transformá-la num espaço específico para as aulas de teatro, junto à nova gestão escolar. E se tornou uma sala ambiente sem mobiliário, limpa diariamente, para que os/as estudantes possam ficar descalços/as e deitar no chão. Ambiente essencial para um trabalho teatral, corporal e artístico.

Consta nos PCNs (1997, p. 85) a seguinte deliberação: "Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com sua criação".

Iniciado o ano, me foquei em três pontos: 1 - preparar a sala ambiente e os educandos/as para utilizá-la descalços e flexíveis para trabalhos corporais e de sensibilização; 2 - traçar um planejamento aberto, em conjunto com os educandos/as e que pudesse ser flexível às suas necessidades; 3 - introduzir a contação de histórias para trabalhar o imaginário, a reflexão dos estudantes e a empatia com a turma.

Principiei o trabalho em sala de aula comum, enquanto a sala ambiente era esvaziada e limpa. Durante três meses³⁸ preparei a turma, indicando que nessa sala tiraríamos os sapatos para ficarmos mais à vontade. Observei também a necessidade de mantermos a sala ambiente limpa, uma vez que nela, poderíamos sentar no chão e até deitar-nos sem nos sujar, além de explicar o porquê disto e a necessidade de um trabalho mais corporal, mais libertário e coletivo.

No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (BRASIL, 1997, p. 84)

Minha intenção era preparar os estudantes, ou melhor, convencê-los que seria bom e agradável para todos a utilização da sala ambiente, já que esta possibilitaria atividades mais lúdicas e criativas, pois a história com eles era de muitos conflitos e eu sabia que poderia ter uma resistência caso levasse-os sem avisá-los desta regra combinada com a outra professora, direção e funcionárias da limpeza. Enquanto os preparava, já tinha conseguido levar outras turmas e havia estabelecido um trabalho bastante produtivo, apesar de extremamente árduo devido à grande quantidade de estudantes nas turmas de segundo segmento.

Já na primeira aula elaborei com os/as estudantes presentes³⁹ o possível planejamento temático. Percebi a turma um pouco apática (os/as estudantes mais desinibidos faltaram) e lancei a estratégia de ler as sugestões que os dois nonos

³⁸ O trabalho da turma na sala ambiente foi constantemente adiado por vários empecilhos e ponderações.

³⁹ Semana antes do carnaval: presente apenas metade da turma.

anos de 2017 tinham sugerido. Isso ativou as ideias e preferências dos/das presentes. (Muitas vezes uso a estratégia de dar exemplos quando percebo apatia ou falta de entendimento da proposta.) Cada estudante poderia dar uma ou mais sugestões, mas alguns não sugeriram, porém anotei no quadro todas as sugestões e fiz todos participarem na votação.

Participação é fundamental. É importante lembrar que todo estudante deve participar de todas as atividades, por isso o professor deve estar atento e pedir apoio e contribuições àqueles que regularmente tendem a não participar. Ninguém deve ficar de fora, e isso é responsabilidade do docente. (FERREIRA; MARTINS, 2007, p. 64)

Cada um poderia votar em duas sugestões. Para essa dinâmica caber em apenas um tempo de aula, a estratégia usada era voto aberto: eles votavam e eu marcava ao lado da temática. As sugestões mais votadas foram as que incluí, de alguma forma, no planejamento. Caso o estudante não quisesse votar, ele tinha a opção de votar em branco – era, também, uma forma de participação.

Assim visando a participação democrática, evidencio as palavras de Freire (2014a, p. 203): "Entende-se a escola como um espaço de educação popular voltado para a formação social crítica e para a sociedade democrática".

Algumas semanas depois eu relatei para a turma toda a votação e devido a casos desgostosos por não terem participado (pois faltaram), permiti a estes que dessem outras sugestões, explicando que eu poderia aproveitá-las em algum momento. Estabeleci que tentaria ser mais democrática, portanto esse planejamento COM eles era um ponto inicial importante, dando voz aos seus anseios, tratando-os com importância e respeito.

Freire (2014a, p. 230) já evidenciava: "É preciso haver uma indispensável coerência entre o que se diz e o que se faz - o meu discurso não pode diferenciar-se do meu gesto".

Aprendi que tenho que fazer COM os alunos-educandos o planejamento e NÃO PARA eles, sendo flexível às mudanças na trajetória do ano letivo. Para isso havia uma necessidade permanente de diálogo. Enquanto isso, eu elaborava as possíveis estratégias que possibilitassem pesquisar e desenvolver os princípios morais de respeito, convivência e colaboração com a turma.

Lição inspirada nas ideias de Freire e apreendida por vários educadores, como Freitas (2006, p. 148): "A condução do processo cabe ao professor, mas, que fique bem claro, a construção terá de ser de todos e pautada na compreensão mútua".

3.4 Contando histórias e ensejando atividades

Dando continuidade ao meu planejamento inicial, introduzi a contação de histórias que inicialmente li e posteriormente contei dramatizando. Era uma estratégia para obter atenção, trabalhar o imaginário, a sensibilização e incentivar comentários e reflexões, além de favorecer a empatia e, em alguns casos desencadear outras atividades.

Para a primeira história "*Reflexões do meu pai*" (Anexo 4), a tática era lê-la, pois dessa maneira prendia mais a atenção dos educandos, ao pontuar detalhes e diálogos. Escolhi esta história para desencadear outras atividades. É a história de um pai que antes extremamente irritado se modificou quando percebeu que não precisava carregar as responsabilidades da família nos ombros: cada um deveria ter responsabilidade pelos seus atos. Fragmentei-a em dois blocos, sendo que eu indagava os estudantes sobre como eles delineavam as características dos personagens e as colocava no quadro para melhor fixação. Sugeri encenação logo no primeiro bloco, com foco na personalidade dos personagens e pedi voluntários para fazer os personagens. O filho poderia virar filha e a filha, filho: adaptaríamos para quem se propusesse e para incentivar disse que valeria pontos extras – o que sempre funciona.

Criar brechas para pequenas encenações era (e é) minha estratégia para deixar a aula mais dinâmica e divertida, pois dessa forma eles experienciam a aula assistindo ou atuando e ficam mais atentos às minhas mediações. Precisei de duas aulas para ler e situar toda a história. No segundo dia reli o primeiro bloco e li o restante da história. Puxei um debate. E de novo eles encenaram.

Deixei uma reflexão sobre o princípio de: responsabilidade, que leva ao comprometimento. Essa história era o ponto de partida para pensarem no futuro, em se verem como responsáveis e enfim protagonistas, cada qual de sua história.

Para Vera Werneck (2013, p. 42): "A tarefa da educação é exatamente promover o crescimento, ajudar o indivíduo a tornar-se pessoa, ampliando seu valor e fazendo-o consciente dele".

E nesta minha trajetória de promover o crescimento dos/das meus/minhas educandos/as pretendi que eles/elas ampliassem a consciência para suas ações, inclusive referentes aos seus estudos dentro da escola. Muito importante instigar a autonomia/protagonismo deles/delas quando se oportuniza uma educação crítica.

Conseqüentemente solicitei que eles/elas escrevessem e refletissem sobre (responsabilidade e sobre o próprio futuro), o que fizeram nos respectivos cadernos. A questão foi colocada assim: O que lhe cabe (de responsabilidade) fazer no presente para ser um bom estudante, para passar de ano e ter um futuro promissor?

Era uma forma de levá-los a tomar decisões diante do presente vislumbrando o futuro e de se tornarem protagonistas, se comprometendo com seus próprios sonhos.

Alguns relatos eu li de imediato e selecionei para serem lidos em voz alta, outros eu li posteriormente. Estabelecemos que caso o próprio autor do relato não quisesse ler, podia pedir para um colega ou eu mesma o leria, pois era importante conhecermos algumas ideias. Transcrevendo um relato: *"Separar um tempo do dia para estudar, uma hora por dia é o suficiente. Chegar em casa e revisar matéria nova. Sempre tentar saber mais do que o necessário, porque no futuro vou precisar"*.

Depois dessa etapa realizada individualmente, formaram-se os grupos e neles se deveriam ler com atenção os relatos, a fim de fazer uma análise crítica dos mesmos. Essa tarefa teve que ser refeita algumas vezes, pois não estavam acostumados com tal análise. Depois da minha correção e comentários, o grupo poderia ir à frente da sala lê-la e a turma comentar, elogiar ou criticar.

Transcrevendo as análises críticas:

Grupo 1: "Nós analisamos a resposta de cada um e vimos que nós temos opiniões totalmente iguais, os três querem servir a Marinha do Exército Brasileiro. E nos vemos com muita maturidade para lidar com as dificuldades e obstáculos da vida".

Grupo 2: "Todos os alunos do grupo concordam que para ter um futuro melhor nós precisamos nos dedicar mais, não faltar as aulas, trazer todos os

materiais, estudar pra todas as provas e respeitar o local de estudo. Principalmente respeitar os alunos e os professores, pois o estudo hoje em dia é muito importante".

Grupo 3: "Nós analisamos os cinco trabalhos e cada um pensa em um ato diferente, pois todos determinam em ter um futuro amplo, mas agora tem essa reforma da previdência e reforma trabalhista que reivindica os direitos da aposentadoria etc... Pois só temos 'A pensar'". [sis]

[...]

"Todos os participantes do grupo vêem e prezam um único caminho: os estudos. Os textos citam sobre foco e atenção de modos diferentes de expressar, além dos objetivos que devem seguir para que tenham êxito no caminho que procuram, para um futuro de sucesso".

Grupo 4: "Os quatro integrantes do grupo, em seu texto eles falam que não importa a escola, quem cria o seu futuro é o seu esforço, prestar atenção na aula e reforçar o que aprendem é crucial!" [sic]

Grupo 5: "Não chegar atrasado (a), prestar atenção nas aulas, fazer todos os deveres [...] Claro que nem tudo é tão fácil na vida, nunca é. Mas cada um de nós, queremos um futuro diferente, mas todos queremos vencer na vida, queremos servir como exemplo para outras pessoas".

Grupo 6: "Precisamos de um bom estudo e prestar atenção na aula e se dedicar ao máximo que conseguir. Sabemos que não estamos prestando atenção na aula e fazendo bagunça, desculpas [se] erramos e vamos melhorar o máximo possível, decidimos focar em nossos estudos e tirar notas boas". [sic]

Todas as reflexões deram base para criarem em grupo uma cena que discutisse a falta de responsabilidade e suas consequências. Cobrei a obrigatoriedade de um roteiro e/ou uma síntese da história inventada, indicando o personagem de cada estudante. Não era obrigatório utilizar elementos teatrais como figurinos, cenários, trilha sonora, iluminação etc, mas sugeri que seriam bem-vindos. Com a obrigatoriedade do roteiro que de imediato deveriam me entregar, o trabalho se organizou com mais facilidade. Apenas dois trabalhos tiveram que se refeitos por não focar a temática. O trabalho se desenvolveu muito bem, ficando de fora apenas alunos novos e muito faltosos que exatamente pela constante ausência ainda não estavam nem integrados à turma e nem tinham interesse pelas aulas de teatro. No decorrer do ano estes se integraram à turma, mas de forma negativa: as

faltas e os atrasos foram inúmeros, o descaso por minha aula continuou até o fim do ano.

Outro fator que atrapalhou o processo era o fato de que um dos dois tempos que dava para essa turma era no primeiro tempo, o que causava muito desfalque na turma, pois alguns/algumas estudantes nunca estavam presentes no primeiro tempo, o que atrapalhava muito a continuidade das atividades, principalmente as de grupo fixo. Inclusive, várias vezes tive que me utilizar de trabalhos alternativos que dispensassem ensaios e elaboração em grupo para viabilizar a aula no primeiro tempo.

A segunda história também foi lida – *O pacote de biscoitos* – e foi bem recebida pelo alunado, que ficou surpreso com o final da história:

O Pacote de Biscoitos⁴⁰ (Autoria desconhecida)

Certo dia uma moça estava à espera de seu vôo, na sala de embarque de um aeroporto. Como ela deveria esperar por muitas horas, resolveu comprar um livro para matar tempo. Também comprou um pacote de biscoitos.

Então ela achou uma poltrona, numa parte reservada do aeroporto, para que pudesse descansar e ler em paz. Quando estava instalada, um homem estranho sentou ao seu lado. Quando ela pegou o primeiro biscoito do pacote, o homem também pegou um.

Ela se sentiu indignada, furiosa mesmo, mas não disse nada. Ela pensou para si: 'mas que cara de pau!' Se eu estivesse mais disposta lhe daria um soco no olho, para que ele nunca mais esquecesse...

A cada biscoito que ela pegava, o homem também pegava um. Aquilo a deixava tão indignada, que ela não conseguia reagir.

Finalmente, restava apenas um biscoito, ela pensou: 'o que será que o abusado vai fazer agora?'

Então o homem dividiu o biscoito ao meio, deixando a outra metade para ela. Aquilo a deixou irada, e bufando de raiva.

Neste momento, foi chamado o seu vôo. Ela pegou seu livro e suas coisas e dirigiu-se ao embarque. Quando sentou confortavelmente em seu assento, foi mexer em sua bolsa, para apanhar uma caneta e, para sua surpresa, o seu pacote de biscoitos estava ali na bolsa, ainda intacto. Ela sentiu

⁴⁰ Disponível em: <http://www.contandohistorias.com.br/historias/2006460.php#.XFgnPRLJ01J>

vergonha, pois quem estava errada o tempo todo era ela, e já não havia mais tempo de pedir desculpas nem de desfazer o mal entendido.

O homem dividira os biscoitos dele sem se sentir indignado, ao passo que isso a deixara transtornada.

Indagação pertinente: 'Quantas vezes em nossa vida, nós que estamos comendo os biscoitos e não temos consciência de que quem está errado somos nós'?

Solicitei a dramatização dessa história de imediato, como uma improvisação, pois era uma dramatização mais simples, não necessitavam criar, nem roteirizar e nem de ensaio, só combinações pontuais. A única observação que pedi foi que trabalhassem o tempo de percepção dos personagens e bastante expressão facial. Mas alguns grupos quiseram ensaiar, estavam acostumados a discutir e experimentar a encenação antes de mostrá-la e assim foi feito. Deixei que os primeiros 20 minutos das próximas aulas ficassem reservados para os ensaios e em seguida para as apresentações. Era uma cena para ser vista, nem precisava ter falas, focar na expressão corporal, principalmente as faciais. Os princípios trabalhados eram generosidade e tolerância X egoísmo e arrogância.

A cada bimestre eu contei pelo menos uma história. Elas tiveram um papel fundamental, pois preparavam o terreno para aguçar o interesse pela temática/assunto a ser trabalhado e por fim ajudavam no direcionamento da aprendizagem de maneira menos austera, mais lúdica, atraindo a atenção, suscitando reflexão, de certa maneira quebrando o gelo que pudesse haver entre professora e estudantes. Isso tudo foi feito em pequenas doses homeopáticas a fim de que pudesse surtir o feito desejado.

Para Freitas (2006, p.11 e 12): "A cultura, o contar histórias e nossas estruturas cognitivas nos permitiram aprender para viver e construir novos conhecimentos".

Outras histórias contadas:

Um agricultor e a serpente, de Esopo (Anexo 5): ressaltando a natureza de cada um.

O Preço da inveja (Anexo 6) de origem judaica: sobre pilantragem, ganância e esperteza.

*A mulher enfeitada*⁴¹ para tocar na inveja e nas falsas amizades, que desencadeou a cena intitulada: 'Como você lida quando não consegue realizar seus desejos?' As emoções deveriam ser expostas. (Mais adiante relatarei sobre essa proposta em 3.7)

O rato e a ratoeira, fábula de Esopo (Anexo 7) - falando de cooperação e solidariedade

Foram momentos bem interessantes, quando pude juntar o meu lado educadora com o meu lado artista e obter bastante atenção da turma.

3.5 Relaxamentos, conflitos e conversas

Antes de levar a turma para a sala ambiente, realizei exercícios de relaxamento e massagem. Para endossar a importância do relaxamento, propus uma pesquisa sobre, simples e individual (exatamente metade da turma a realizou). O trabalho na sala ambiente estava sendo adiado por muitas questões, mas o resultado harmonioso com os relaxamentos me convenceram que já estava na hora. Porém, num desses relaxamentos, solicitei que escrevessem uma palavra que viesse à mente. Escreveram algumas provocações como palavras chulas e palavrões que me levaram a conversar com a turma sobre essa postura num trabalho escolar. Coloquei em debate o impasse e todos os implicados trocaram suas palavras, menos uma estudante. Então continuamos a conversar: a questão era pautada no respeito, liberdade e em convívio harmonioso escolar.

Para Aranha (1999, p. 6, grifo da autora): "O jovem será um sujeito moral ao fazer uma escolha livre e, pelo exercício de sua autodeterminação, tornar-se também *responsável* pela sua decisão".

Depois de todo um debate em cima dessa situação, na aula seguinte houve outro ocorrido. Ao iniciá-la, um aluno começou a falar alto e xingou o colega. Chamei sua atenção, lembrei-o do ocorrido na aula passada, lembrando do princípio de respeito no ambiente escolar, o que não surtiu efeito - só depois constatei que ele

⁴¹ Esta história eu ouvi numa apresentação de contadores de histórias, não está escrita.

havia faltado à última aula⁴². O estudante foi estúpido e arrogante comigo. E para não bater boca, pedi que ele se retirasse para conversarmos mais tarde na coordenação e/ou direção. L. se negou causando um grande mal-estar e foram criadas torcidas na turma para ver até onde ele ia me peitar. Senti muita hostilidade na maioria dos estudantes, um prazer em assistir a um desentendimento. Queriam ver alguém ser aniquilado, seja o estudante ou a professora. Então solicitei ao representante da turma que encaminhasse o aluno e esse também foi hostil, se negando e dizendo que eu estava de 'mimimi'. Eu tentava não jogar fora todas as conquistas já realizadas com a turma, me controlei ao máximo para não levantar a voz e ser sensata, por isso solicitei a ajuda da inspetora/agente educacional do andar – é importante essa assistência ao professor numa situação fora do controle, são funcionários que dissolvem incêndios. Foi muito difícil que o aluno se retirasse e, devido à situação que se agravou, tive que pedir o comparecimento dos responsáveis do rapaz e do representante, além de um terceiro aluno que debochou de mim após a saída do colega.

Realmente foi difícil conter a hostilidade de parte da turma e mesmo após a saída de L., tive que impor respeito, falar um pouco mais alto e fazer uma breve tomada de consciência, deixando o questionamento: 'Precisava acontecer tudo isso? Qual a dificuldade de reconhecer que palavrão não se fala na escola e pedir desculpas?'. Na sequência, iniciei um relaxamento pra atenuar os ânimos, que durou uns cinco minutos, pois bateu o sinal. Acredito que a situação não foi pior porque já tinha conquistado um terço da turma. (Mas não o bastante para estes se oporem diante dos colegas, pois ficaram assistindo sem tomar partido.)

A mãe do aluno representante foi a primeira a comparecer. Fiquei receosa que fosse uma responsável que questionasse a autoridade dos professores e só ameaçasse, pois isso é muito comum acontecer, mas a conversa decorreu proveitosa e COM a presença do estudante resolvemos a questão e firmamos um trato cordial de todos os lados. A mãe do terceiro aluno compareceu, em dia que não trabalho, conversou com a professora de ciências que também tinha solicitado seu comparecimento e ficou ciente da situação ocorrida na minha aula assinando o livro

⁴² Ressalto a dificuldade que nós professores temos diante de numerosos estudantes a cada cinquenta minutos de aula, causando dificuldade de atenção, atendimento, aproximação e cuidados a todos.

de ocorrências. Com esse estudante eu tinha pouquíssimo contato, pois era um dos alunos faltosos.

Mas por que é tão difícil para o adolescente pedir desculpas? Por que bater de frente? O adolescente do palavrão causou problema com quase todos os professores, acumulando conflitos e agressões verbais. Eu fui a terceira docente hostilizada, precisou de cinco professores hostilizados para que a escola insistisse no comparecimento do responsável. A conversa com este foi severa, sem a presença do aluno, mas com a coordenadora e mais três professores. Em determinado momento eu me percebi fazendo parte de um tribunal, todos julgando o responsável como se ele tivesse um santo milagreiro para modificar o filho. Já transformada pelos saberes que esta pesquisa me proporcionou, me coloquei no lugar daquele pai e vi todo um sistema acusatório lhe cobrando. Então perguntei como ele se sentia, se estava precisando de algo, se gostaria de falar, desabafar algum problema familiar que implicasse no comportamento do estudante. A partir daí ele se sentiu mais à vontade e acabou pedindo ajuda da escola, pois já não sabia o que fazer: o rapaz estava envolvido com amizades perniciosas na comunidade e utilizando entorpecentes. Por se tratar de um assunto cauteloso e que poderia envolver conselho tutelar e delegacia de menores, coube à diretora e à coordenadora conversarem em particular com esse estudante e resolverem a questão do comportamento na escola. Acabou que o rapaz veio me pedir desculpas, conversei com ele, usei a CNV e esclareci que em situações assim era necessário ser coerente, reconhecer o comportamento inadequado e pedir desculpas.

O embate cotidiano em sala de aula, que perpassa por diferentes perspectivas de mundos entre os sujeitos, apresenta um território carregado de elementos estimulantes e potentes ao processo de ensino-aprendizagem. Uma dinâmica que também afeta e desequilibra a prática docente, capaz de provocar processos reflexivos e transformadores, que geram modos alternativos de ensinar. (ARAUJO, 2018, p. 96)

Os embates e conflitos constantes nesta turma me stressaram, mas também me estimularam a buscar soluções, estratégias, rever minha comunicação, comportamento e até me livrar de prejulgamentos, tudo em prol de trazer mais amorosidade no processo de ensinar e aprender.

Tenho outras turmas com diversos problemas disciplinares, mas onde a hostilidade não emerge. Tenho outra turma tão lotada quanto os nonos anos, mas cujos educandos querem tirar os sapatos e ir para a sala ambiente fazer todas as atividades propostas. E onde apesar do tumulto e barulho há respeito, cumplicidade e ambiente propício para a aprendizagem artística.

A hostilidade se tornou um problema concentrado nessas duas turmas do nono ano e já os acompanha por anos, mas também há na escola outras turmas hostis, para as quais não dou aula. Percebo que, mesmo com problemas recorrentes, os docentes, direção e coordenação não conseguem realizar uma estratégia em conjunto. Cabe isoladamente a cada professor o empenho e redirecionamento dos conflitos indisciplinados. E também comigo é assim, tendo que realizar, ainda, trabalhos práticos e teóricos valendo notas para cada bimestre. Isso tudo com apenas dois tempos por semana. Os professores de hoje precisam se preparar para uma realidade que não está nos livros. Faltam debates, estudos de caso, dinâmicas para evitar a violência.

3.6 Enfim, o trabalho na sala ambiente

Estava ansiosa para levar a turma na sala ambiente e realizar jogos lúdicos, exercícios de expressão corporal e sensibilização, mas sempre me deparava com algum conflito ou resistência e considerava que não era o momento adequado para isso. Mas era necessário começar e experimentar.

Expliquei várias vezes aos estudantes as regras do uso da sala ambiente: que ao entrar eles teriam o espaço de frente da porta para tirar e colocar seus sapatos e que poderiam ficar descalços ou de meias. Cheguei a pedir a encenação desta entrada na sala de aula (arquitetura padrão na escola) e dois educandos a fizeram perante a turma toda. Depois, finalmente levei a turma inteira para sala ambiente e apesar da prévia encenação/treinamento, devido à agitação e algazarra foi impossível dar aula ali naquele dia. Tinha que reorganizar essa utilização e harmonizar mais a turma.

Diagnostiquei que era impossível trabalhar com a turma inteira e como já a havia dividido em outros trabalhos, replanejei nova divisão, porém desta vez não

queria implantá-la simplesmente, queria realizar COM a turma, lembrando que obtive muita reclamação dos estudantes na divisão que realizei no ano anterior. Conversei com eles sobre a proposta e que gostaria muito que a escolha dos grupos estimulasse todos a participarem mais da aula.

Utilizei a seguinte estratégia democrática: pedi que me sugerissem dois estudantes bastante representativos e que quisessem fazer um grande grupo sem necessitar da presença do outro. A turma pleiteou que fosse um estudante e uma estudante. Alguns se apresentaram e de forma fácil e amistosa aconteceu a escolha desses dois representantes pela turma. Esses dois se alternavam na escolha de mais um membro ao seu grupo e assim a turma foi dividida em dois grandes grupos. Ao final perguntei se todos estavam satisfeitos, se havia necessidade de alguma troca e eles se entenderam. Também posicionei a necessidade da escolha dos estudantes que faltaram à aula e estes também foram escolhidos. Procurei democratizar ao máximo: que tudo fizesse parte de suas escolhas. Valorizei a coparticipação dos meus educandos.

Araujo (2018, p.26) ressalta sobre a importância da participação dos adolescentes na escola: "É importante que a escola seja um lugar democrático, em todos os seus espaços, para o adolescente se sentir respeitado e valorizado e que a sua participação nas decisões coletivas da escola seja genuína".

Na quinta-feira, na véspera de usarmos de novo a sala ambiente, precisei ressaltar a importância da escuta e para isso coloquei uma palavrinha no quadro branco: SILÊNCIO. Era necessário que refletissem que o silêncio ajudaria na nossa nova jornada educacional. Fizemos um relaxamento e aproveitei para ler uma mensagem de paz dando mérito para que o silêncio fizesse parte do ambiente. Era mais uma tentativa de obter harmonia e empatia:

O Silêncio

Onde quer que você esteja, seja a alma deste lugar...

Discutir não alimenta.

Reclamar não resolve.

Revolta não auxilia.

Desespero não ilumina.

Tristeza não leva a nada.

Lágrima não substitui suor.

Irritação intoxica.

[...]

Calúnia responde sempre com o pior.

Para todos os males, só existe um medicamento de eficiência comprovada.

Continuar na paz, compreendendo, ajudando, aguardando o concurso sábio do Tempo, na certeza de que o que não for bom para os outros não será bom para nós...

Pessoas feridas ferem pessoas.

Pessoas curadas curam pessoas.

Pessoas amadas amam pessoas.

Pessoas transformadas transformam pessoas.

Pessoas chatas chateiam pessoas.

Pessoas amarguradas amarguram pessoas.

[...]

Quem eu sou interfere diretamente naqueles que estão ao meu redor.

Acorde...

Se cubra de Gratidão, se encha de Amor e recomece...

[...]

Um dia bonito nem sempre é um dia de sol...

Mas com certeza é um dia de Paz. (Psicografada por Chico Xavier)⁴³

Ao final da aula lembrei-os que na próxima aula iríamos ficar descalços ou de meias e dividiríamos a turma nos dois grupos. Enquanto estivéssemos na sala ambiente (sala quatro), o outro grupo deveria fazer outra atividade na sala de aula da turma. Portanto um grupo ficaria sozinho e a atividade seria conduzida pelo estudante escolhido. Por isso, antes de descer para sala ambiente, chamei os dois representantes no corredor e expliquei a tarefa escrita e deixei que eles decidissem qual grupo ficaria na sala fazendo-a. A tarefa estava escrita em letras grande de imprensa em folhas A4. Entreguei quatro cópias, caso necessitassem subdividir o grupo. Abaixo, a transcrição do que foi pedido:

'Para refletir:

QUERO, DEVO, POSSO

Tem coisas que quero, mas não posso.

⁴³ Disponível em <http://www.gfebespiritismo.com.br/psicografia-de-chico-xavier-o-silencio/>
Publicado: 18.06.2017.

Tem coisas que posso, mas não devo.

Tem coisas que devo, mas não quero.

- *Procurar exemplos (dentro da escola).*
- *Depois criar as regras de convivência.*

Obs.: O organizador do grupo deverá entregar por escrito os exemplos e as regras, além de indicar quem realmente participou dessas tarefas.

Vale ponto, bom trabalho!

Professora Flávia'

Só na adolescência poderíamos falar de uma cooperação genuína, da possibilidade real de discutir a regra e codificar, pois, segundo Piaget, para que a cooperação seja possível é necessário que as noções de dever e justiça estejam formadas. (REYES, 2011b, p. 30 e 31)

Deixei claro a necessidade de estabelecer a confiança: ficariam sozinhos, tinham uma tarefa para realizar em grupo e não podiam ficar no corredor. Essas regras não precisavam ser numerosas, mas necessárias e posteriormente poderiam ser monitoradas por todos, principalmente pelo aluno-representante do grupão que seria um condutor/monitor.

O primeiro grupo fez o trabalho somente citando as regras, sem dar os exemplos. Fiquei sabendo no *off* que nem todos participaram e que aproveitaram a maior parte do tempo para jogar cartas. Aproveitei todos os trabalho e li para toda turma numa quinta-feira, para que as regras ficassem claras e fossem aceitas. Transcrevo-as:

Grupo J:

Não pode ficar fora da sala (corredor)

Deve-se pedir permissão para sair

Comportamento e respeito (Essencial)

Sem palavrões em sala

Não mexer no celular enquanto acontece a aula

Permitido celulares quem tiver feito o que foi pedido.

Grupo MJ:

Respeitar sempre os professores

Dar atenção às aulas, principalmente quando o professor estiver explicando a matéria

Respeitar os funcionários

Não pegar coisas dos colegas sem sua permissão

Ser mais paciente com os colegas, para evitar discussões

Reflexões:

Quero poder usar o celular, mas não posso

Posso xingar, mas não devo

Devo estudar mais, mas não quero

Exemplos bons na escola:

Ex-estudantes da Orlando que estão na faculdade ou em escolas particulares hoje;

Alunos respeitosos.

Esse último grupo fez regras de convivência gerais e não propriamente para nossas aulas de teatro e os exemplos acima não cabiam no que eu pedi, mas considero interessante a visão deles sobre exemplos: alguém próximo e que alcançou sucesso é um bom exemplo e que esses são modelos para se espelhar.

Chegamos na sala ambiente e alguns estudantes não quiseram tirar os sapatos, então eu propus que ficassem num canto fazendo o relatório da aula. Vale ressaltar que o relatório era um meio de não excluí-los, compensar a não participação na atividade coletiva e ganhar ponto. Alguns estudantes aceitaram essa condição, outros entregaram a folha em branco, não se importando com nota.

Transcrevo algumas anotações legíveis de dois estudantes que observaram o trabalho:

Aluno 1: "A aula começou com uma roda e na roda estavam todos sentados.

O M. deitou na perna da M. e a H. estava sentada na perna do M.

A professora está conversando com o grupo e todos fazendo o trabalho sobre o que você gosta e não gosta e nem todos estão escrevendo. S. está em pé sem dar opinião. Nessa escola tem muita falta de respeito, muita gritaria, xingamento, etc...

Na sala 4 não tem ar condicionado. É muita claridade. Gostaria que tivesse um relaxamento. A sala está toda rabiscada de lápis, as paredes estão todas rabiscadas. Tem um ventilador pesado. Essa sala é boa porque não tem mesa e nem cadeira".

Aluno 2: "De início a professora mandou fazer uma roda. Os alunos deitaram no chão. Agora a professora pegou um papel grande e falou pra escrever ou

desenhar algo que gosta e não gosta dentro da escola. Professora agora dando sermão sobre respeito. Professora falou pra falar o que não gosta na sala de aula ou na escola. [...] Professora falou pra nós se expressar, é falar sobre o que nós sentimos sobre algumas situações. Essa sala 4 transmite paz [...]". [sic]

Com receio de propor logo jogos e isso causasse rejeição, planejei outra atividade que desse mais voz e autonomia aos educandos, que permitisse uma educação mais horizontal, em que todos (inclusive eu) sentaríamos no chão da sala. Através de indagações, eu proporia levantar dados e reflexões sobre como eles estavam inseridos na escola, especulando o que eles gostam e não gostam nela. Assim podia conhecê-los mais e ter uma conversa mais próxima e amistosa, proporcionada por uma quantidade menor de estudantes. Para minha surpresa, até eles acabaram se conhecendo mais, pois as perguntas que levantei para entendê-los melhor, ajudaram-os a se entenderem também. Nessa primeira etapa propus mais e conversei menos.

Os grupos se mostraram ponderados, ambos escolheram espontaneamente um(a) representante para fazer as anotações no cartaz. Estabelecemos um grande painel com a palavra ESCOLA centralizada na parte superior, dividido em duas colunas, uma com o subtítulo GOSTAM e a outra com NÃO GOSTAM. E conversando conseguiram organização e coerência nas palavras. Ressalto que ambos os grupos me indagaram se ficaria só entre eles e eu o que eles estavam escrevendo no painel do cartaz, pois queriam escrever os nomes dos professores e demais funcionários que não gostavam, o que afirmei. Somente aqui estou expondo o que eles escreveram e por ética retirei os nomes dos professores e funcionários citados (seja por gostarem, seja por desgostarem) e relatei somente a matéria referente ou a função exercida. Uma vez que a mesma atividade seria desenvolvida com grupos diferentes, combinei que o primeiro não iria contar o que aconteceu na sala para não atrapalhar a dinâmica e causar curiosidade. Para minha felicidade estabelecemos nosso segredo e cumplicidade. Portanto, na semana seguinte alternamos o grupo e as atividades. Abaixo transcrevo do painel as respostas dos estudantes:

GOSTAM (grupo MJ):

Educação Física

Matemática

Recreio
Tempo vago
Geometria
Da inspetora
Brincadeira
Geografia
Atenção aos alunos
Ar condicionado
Teatro
Do inspetor
Português
Comida
Sala 4 (a sala ambiente)
Massagem da professora de Teatro
Jogos
Relaxamento
Arroz, feijão, peito de frango e farofa
Queimado
Futebol
Janelas

GOSTAM (grupo J):

Da comida
Aula de Educação Física
Do inspetor
Professor de História e Professor de Português
Laboratório, sala de vídeo
Atividades em grupo
Aula com menos alunos
Festa junina com *funk*
Hora da saída
Aula de História
Palestra
Trabalho em grupo
Pontos extras
Aulas de relaxamento

Liberar o celular depois da prova

NÃO GOSTAM (grupo MJ):

Muito barulho

História

Alunos

Inspetora

Inspetor

Pessoas falsas

Peixe

Matemática

Valorizar as brincadeiras do aluno M.

Professores substitutos

Falta de atenção aos professores

Falta de atenção para a aula

Uniforme

Falta de atenção dos funcionários

NÃO GOSTAM (grupo da J):

Da aula de Espanhol e de Matemática

Da professora substituta e da inspetora

De crianças do recreio

Do banheiro sem papel higiênico e sem espelho

Quadra pequena

Uniforme

De vir de calça jeans

Aula na sexta

Da professora de Ciências, da professora de Espanhol e do professor de Geografia

Tempo do recreio que é pouco

Barulho do sinal

Diretora

Substituição de professores

Bebedouro que tem de agachar

Ventilador que tem duas hélices e não funciona

Sem bebida no almoço

Sem café da manhã
Comida com cebola e cenoura
Horário para abrir o banheiro

Quando retornei com o primeiro grupo para sala ambiente, fomos conversar sobre o que eles escreveram. (O mesmo fiz quando alternei o grupo). Essa conversa informal, num ambiente onde todos ficam na mesma altura (sentados) e que permite um diálogo produtivo com escuta possibilitou me aproximar e conhecê-los mais. Estava tudo indo adequadamente, apesar do grupo grande (sem faltosos), até que fiquei sem bateria no microfone e começaram as conversas paralelas. Tive que levantar o tom da voz, o que só piorou o volume das conversas paralelas e a dispersão - ter apenas vinte estudantes era muito para um trabalho que se propõe intimista. Necessitei usar outra estratégia antes de levar o próximo grupo para sala ambiente: entrei na sala com o aparelho de som, fiz um relaxamento rápido, deixei-os mais calmos e dividi a turma e as tarefas. Isso permitiu ter uma roda de conversa mais proveitosa e agradável naquela sala.

Nesta conversa informal, em que tentávamos analisar o que o grupo escreveu, os/as estudantes chegaram a admitir como era interessante escutar o/a colega e que na sala de aula comum com os 40 alunos-educandos isso não acontecia. Realmente o trabalho caminhava satisfatoriamente, embora alguns estudantes desgostassem de tirar os sapatos. Um inconveniente era que só poderíamos utilizar a sala ambiente um tempo por semana e às sextas-feiras, pois às quintas ela estava ocupada, o que também ralentava o trabalho e portanto o planejamento. Para o aprofundamento da pesquisa pensei que no segundo semestre poderia dividir essa turma não só na sexta-feira, mas também na quinta, mesmo utilizando outro espaço que restringisse o uso do chão, o que seria uma pena, mas por outro lado poderia dar um ritmo mais eficaz às atividades.

Nesta semana e na próxima, os/as educandos/as que ficaram na sala tinham a incumbência de se organizar em grupos e ensaiar a cena da história do pacote de biscoitos, conforme eles tinham me pedido. Deixei também numa folha A4 as indicações dessa tarefa com os alunos condutores.

Na terceira vez que o primeiro grupo foi para sala, orientei um relaxamento, finalizando com massagem e apresentei o cartaz do outro grupão. Agora era o

momento de comentarem, acharem as semelhanças e as diferenças que proporcionassem repensar o que escreveram. Durante o papo informal pude indagar por que era legal ou chato ir à escola, o que mais gostavam de aprender e o que gostariam de aprender, o que mais gostavam de fazer fora da escola, como seria uma escola ideal e por que eles não se uniam para reivindicar seus projetos de uma escola melhor. A intenção era despertar-lhes a ideia e a sensação de pertencimento ao espaço da escola (caminho para gostar e cuidar).

A sinceridade de mão dupla, do professor para com o aluno e do aluno para com o professor, é algo a ser construído e faz parte do estabelecimento de um vínculo de confiança, que se faz em maior ou menor tempo. Um professor e seu aluno vivenciarão vários tipos de contato a cada vez. Cada um se colocará diante do outro de uma forma determinada, cumprindo cada qual uma determinada função. (REYES, 2011b, p. 36)

Na outra semana repeti a etapa com o outro grupão, porém não houve nem o relaxamento e nem a massagem, houve resistência e tive problemas. Todo trabalho parecia ter desabado, a princípio não entendi o porquê. Além dos estudantes que se negaram a ficarem descalços ou com meias, demorando a decidirem se fariam a atividade ou o relatório, no decorrer da atividade cinco estudantes muito dispersos causaram distrações constantes ao grupão. Acabei me alterando, tive que impor atenção, o que aniquilou a proposta do trabalho. Só depois verifiquei que esses alunos faltaram a todas as outras aulas, por isso não se inteiravam nas questões, não haviam feito parte, portanto não estavam envolvidos como os demais. Mas adiante, foram os mesmos alunos que, por não atingirem o somatório de 20 pontos acabaram ficando em recuperação.

Além desse episódio catastrófico, analisei que a quantidade de estudantes que não queria ficar descalço era crescente e isso inviabilizava o trabalho prático que havia idealizado. Conversando com eles e compreendendo seus desconfortos, juntos decidimos dispensar o uso da sala. O auditório foi pleiteado, além de outro espaço como alternativa: um hall no final de um corredor que às sextas não é usado, já que o auditório nem sempre está disponível, uma vez que serve tanto para a escola quanto para a creche que está estabelecida no mesmo prédio.

Freire (2014, p. 199) já ressaltava que "As relações entre professores e alunos precisam ser, de fato, relações educativas, dialógicas".

Lamento por abrir mão da sala ambiente, mas se eu queria manter o clima amistoso entre eles e permitir que fossem mais autônomos no processo ensino/aprendizagem, era necessário escutá-los e acolhê-los. Antes de usarmos o auditório, continuamos usando a sala comum, os corredores e o grande hall para os ensaios e breves jogos. Eles finalizaram as apresentações da cena do *Pacote de Biscoitos* e o trabalho escrito sobre '*como se vêem daqui há 20 anos*' (Anexo 8), trabalho do qual selecionei quatro trechos que exporei abaixo, mas que são extremamente pessoais e portanto não nomearei os estudantes:

Estudante 1: "Bom, me vejo trabalhando, escrevendo livros, conhecendo lugares, fazendo peças de teatro. Eu ficaria muito feliz em fazer isso tudo, aproveitar minha vida ao máximo, passar minhas experiências para todos, fazer meu público ficar encantado com as peças e apaixonados pelas minhas histórias."

Estudante 2: "Daqui há vinte anos eu terei 34 anos, eu pretendo estar formada em psicologia de preferência, e em um bom trabalho. Quero ter minha casa própria, e estar casada. Quero adotar uma criança. Pretendo ter viajado por muitos lugares".

Estudante 3: "Me vejo fazendo uma faculdade, trabalhando para pagá-la, fazendo cursos, tendo mais um cachorro, entrando pra Marinha como técnica de enfermagem".

Estudante 4: "Daqui há vinte anos eu já me vejo sendo cirurgião (que é o meu sonho), tendo uma vida bem [es]tável economicamente... Morando bem longe do Brasil, com a Maria, que é a garota que eu mais amo nessa vida!!!"

Fazê-los pensar e projetar o futuro era uma tática para adquirirem mais autonomia nas suas escolhas. Era para despertarem que o futuro começou, que o futuro depende do presente. Conversamos muito sobre as possibilidades de futuro.

3.7 Terceiro bimestre: processo e procrastinação

O trabalho do terceiro bimestre foi proposto para que os estudantes refletissem quais eram seus desejos e debatessem o princípio ético: se seriam

capazes de fazer qualquer coisa para realizá-los e para que também averiguassem seu estado emocional perante as frustrações e as vivenciassem.

Contei a história *A mulher enfeitada*, na qual uma amiga invejosa faz de tudo para conseguir o que pertence à outra amiga. No final é desmascarada e perde tudo. Essa história desencadeou a cena intitulada: '*Como você lida quando não consegue realizar seus desejos?*', tendo como objetivo cênico trabalhar e demonstrar as emoções.

Nessa etapa começamos a utilizar o auditório e o hall do final do corredor do segundo andar. É conveniente lembrar que a antiga gestão não autorizava o uso do auditório e que nesses últimos dois anos ele passou a servir como sala de aula para reforço escolar e para guardar mobiliário quebrado. Atualmente uma parcela de suas cadeiras está sem forro e sem estofamento. Um ambiente nem confortável nem muito propício esteticamente, mas bastante amplo para abranger a turma toda com todo potencial corporal expressivo e em expansão que o adolescente tem.

A tática usada no auditório foi estabelecer uma divisão de espaço e da quantidade de alunos: um grupão para cada lado, facilitando, assim, a organização e a concentração. A partir desse grupão, formaram-se pequenos grupos no tamanho que eles desejassem, mas segundo a orientação de respeitarem o limite de seis estudantes por grupo, pois acima deste número é mais difícil de organizar, de acontecer um consenso. Caberia a eles essa escolha e esse desafio. Com a divisão dos grupos e do espaço, foi possível reunir cada grupão e dar as indicações iniciais, ter mais atenção e escuta. Exemplificando: pedia uma reunião rápida e dava as explicações necessárias, depois eles se dividiam e eu ia dar assistência ao outro grupão. O tamanho do auditório corresponde a três salas de aula. Fazíamos as reuniões por grupão nos extremos deste salão.

Mesmo com tal estratégia, em certos dias a turma ficava totalmente desinteressada e dispersa, portanto o trabalho não rendia. Eu ficava catando alunos que não estavam no espaço de seu grupão, outros isolados ou dispersos em cantos. E mesmo com todas as variantes possíveis que possibilitava a feitura dos trabalhos (escolher seu grupo, desenvolver temática pessoal ou ficcional, escolher uma função teatral para colaborar com o grupo), alguns alunos se negavam a realizá-los. Isso significava que o nosso vínculo cordial e/ou afetivo ainda não estava estabelecido ou firmado.

Moreira (2005, p. 31) me lança a provocação: "O estranho continua a desafiar-nos. Como conhecê-los melhor? Como entendê-lo melhor? Que se pode/deve aprender com ele? Que fazer para ensiná-lo?"

Precisava entendê-los mais, conhecê-los mais e fazer alguma coisa para modificar essa situação. Percebia uma procrastinação da turma, muito foco nos celulares e muitos grupos incompletos. O desenvolvimento da cena foi um processo demorado. Comecei, então, a incluir jogos lúdicos quando a turma estava esvaziada e obtive algum êxito, mas também constatei que essas atividades teatrais foram para poucos, uma vez que não atingiram os estudantes que mais precisavam desse tipo de atividade (que poderiam se divertir e se integrar à turma de maneira mais harmoniosa e colaborativa).

Como estratégia de resgate, imbuí aos alunos-condutores de cada grupo a cobrar o compromisso de seus participantes. Isso foi um ponto favorável, pois realmente eles tinham representatividade perante os colegas, com poucas exceções, e dentro dessas exceções, estavam os alunos mais faltosos. Dois destes inclusive se isolavam da turma: costumavam ir para um canto com os fones nos ouvidos. Fazê-los desgrudar dos celulares e participarem, parecia-se com enxugar gelo.

Eu estabeleci duas táticas: primeiro comecei a dar vinte e cinco minutos para organização e ensaio e no tempo restante de aula reuni toda a turma no centro do auditório para a apresentação ou exposição oral de parte do ensaio, como forma de mostrar a todos o processo de desenvolvimento e permitir comentários para aprimorá-los. Inclusive poderiam ler o roteiro da cena, mas para isso teriam que ter o roteiro - o que ajudaria na organização das ideias. Como incentivo para amostragem desses processos, combinamos que esses valeriam três pontos. Levou três aulas para todos apresentarem e finalmente o início do desenvolvimento da cena engrenou.

E em segundo, mais adiante, fiz a seguinte negociação com eles: cada grupo que finalizasse o ensaio e se apresentasse, estaria liberado para usar o celular durante os ensaios dos demais grupos. Foi o que deu real estímulo para começarem a se apresentar. Com equilíbrio entre firmeza e delicadeza incentivei até o último dia possível de avaliação as apresentações; nesse dia as duas turmas do nono ano estavam com vários tempos vagos, devido à licença dada aos professores pelo TRE e dois grupos se formaram pedindo auxílio a alunos da outra turma, o que não

apenas consenti, como também dei a oportunidade desses que auxiliaram terem uma avaliação por isso. Apesar de demorado, procrastinado e ralentado o processo de desenvolvimento dessas cenas durante o terceiro bimestre, suas apresentações foram muito boas e apenas um aluno deixou de fazer. Houve progresso da turma.

3.8 Últimos trabalhos de 2018

3.8.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos

Eu ainda estava replanejando o quarto bimestre, pensando em trabalhar tal como tinha feito no ano passado com *Medeia*: escolher uma peça, a resumir, trazer fragmentos e montar com os grupões as cenas, diversificando as funções teatrais. Queria uma peça que debatesse um ou mais princípios morais, pensei em: *Antígona*, de Sófocles, *Um inimigo do povo* de Ibsen e *Aquele que diz sim e aquele que diz não* de Brecht. Estávamos no terceiro bimestre e eu estava trabalhando com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) com o *Programa de Educação de Jovens e Adultos* (PEJA). Estava gostando muito do seu desdobramento nos dias atuais e percebi que o conhecimento desse assunto era pertinente para os alunos do nono ano, possibilitando várias propostas cênicas, bem como na articulação e desenvolvimento de dramaturgia própria - além de estar totalmente alinhado com os princípios dos meus estudos⁴⁴, serviria para somar e fazer a culminância de todo processo.

La Taille (2012, p. 6 e 7) elenca dois objetivos da escola: transmitir conhecimentos e formar cidadãos. Sustenta que ter conhecimento é dar sentido às variadas informações, é dar sentido ao mundo. E frisa que disciplinas como educação física e educação artística trabalham com as outras, com conhecimentos, pois relacionam informações:

A educação física articula movimentos e a educação artística, para educar a sensibilidade estética, articula variadas dimensões das obras de arte (aprende-se a apreciar um quadro ou uma música compreendendo as relações internas de cada obra e suas

⁴⁴ Nas leituras de Jares, Fazenda e Souza a DUDH se faz notória para a educação para paz.

articulações com o contexto em que foram produzidos). (LA TAILLE, 2012, p. 7)

Eu pretendia trabalhar com a DUDH articulando seus artigos com a vivência e/ou memória dos estudantes para criar um produto artístico e possibilitar não só a discussão de direitos, mas também de princípios morais tais como igualdade e justiça entre outros.

E foi durante as apresentações da cena sobre *"Como você lida com seus desejos quando não pode realizá-los?"* (terceiro bimestre) que iniciei o trabalho sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assim foi necessário, pois os grupos estavam constantemente desfalcados, sempre faltava um ou mais alunos-atores para ensaiar e/ou apresentar. Comecei lendo alguns artigos (na ordem) e abrindo debate e indagações, mas principalmente instigando a fazerem uma PONTE com suas experiências e memórias. Íamos comentando e colhendo fatos e exemplos de como se deu a história da humanidade, principalmente a brasileira há 100 anos (quando não existia a DUDH), há cinquenta anos e hoje em dia.

Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudanças. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos(as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade. (FREIRE, 2014b, p. 49)

Desta forma, redimensionar os artigos da DUDH para histórias conhecidas, vindas de casa, da escola ou até da TV (ficção e/ou noticiário jornalístico) era perceber nessas histórias/casos um conhecimento investido de emoção e afetividade.

La Taille (2012, p. 7) relata: "Como qualquer objeto, o conhecimento pode ser investido de afetividade e, logo, tornar-se um valor".

Com esse revestimento o conhecimento pode se transformar num elemento do progresso de humanidade para se alcançar uma vida social mais justa, contribuindo, possivelmente para a felicidade.

E assim justifico a escolha da DUDH: além desta ter completado 70 anos em 2018, o conhecimento de seu conteúdo, por parte dos educandos, é fundamental, pois estabelece exemplos atuais e próximos tocando em direitos que até hoje não são respeitados devido às diferenças sociais e raciais (entre outras), tão excludentes

na sociedade brasileira, sensibilizando-os, informando-os sobre eles e dando-lhes a oportunidade de desafiar e lutar por esses direitos nas dramatizações por eles criadas.

Nesse trabalho com a declaração dos direitos humanos, me revesti da seguinte reflexão:

Enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de problemas sociais, numa prática educativa progressista se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura *acomodar, adaptar* os educandos ao *mundo dado*; a segunda, *inquietar* os educandos, desafiando-os a perceberem que o *mundo dado* é um *mundo dando-se* e que, por isso mesmo, pode ser *mudado, transformado, reinventado*. (FREIRE, 2014a, p. 206, grifos do autor)

Segundo a visão freiriana, os temas geradores vêm das necessidades mais próximas, ligados a uma situação-limite em aspectos específicos da realidade. Portanto, num ano eleitoral conturbado onde um dos presidentiáveis questionou se o povo queria trabalho ou direitos, como se não fosse possível ter ambos, como se os direitos fossem obstáculos em vez de aliados, a necessidade de estudar a DUDH foi intensificada.

A escola pública possui uma enorme diversidade de estudantes: brancos, pardos, negros, estrangeiros, garotas, garotos, transgêneros, adeptos e simpatizantes de religiões variadas, alguns com deficiências (simples ou complexas). Nesse ambiente de rica diversidade cuja convivência é bastante conflituosa, cabe aos professores (individualmente, em parceria ou no coletivo) tentar amenizar as situações de confronto. Dentro do ato de lecionar/cuidar com amorosidade considero esse conhecimento da DUDH até como autoproteção, dadas as características da sociedade em que vivemos, predominantemente intolerante e violenta, dentro da escola e além de seus muros.

A flexibilização do conteúdo teatral permitiu aos/as estudantes trabalhar com temas abrangentes, de interesse pessoal e atual. O entrelaçamento da absorção do conteúdo com a pesquisa teórica e sua vivência nas cenas, tanto atuando quanto contemplando, implicou a possibilidade de identificação e/ou empatia com cada temática abordada, e assim mais compreensão sobre os direitos humanos.

Essa pesquisa teórica foi solicitada primeiramente em âmbito individual e posteriormente foi desenvolvida em grupo, com confecção de cartazes (Anexo 9) feitos nas aulas e seminários apresentados na frente da sala. Cada grupo deveria, ao final do seminário, dar um exemplo atual sobre o cumprimento ou não dos artigos que pesquisaram.

O objetivo, com o trabalho sobre a DUDH, era que cada educando pudesse se informar mais, adquirir conhecimentos sobre esses direitos e apreender o mais importante para sua atuação na vida. Segundo Fazenda e Souza (2012, p. 115) "sabemos que são os alunos que filtram as informações mais pertinentes e as transformam em aprendizado ao longo de suas vidas", sendo assim, ficaria como herança de aprendizagem o que mais os sensibilizou, pois só se fixa o conhecimento ao qual se dá significado.

As cenas apresentadas sobre os artigos da DUDH tiveram muitos progressos teatrais, roteiros mais elaborados e interpretações mais contundentes. Prenderam a atenção da turma e despertaram comentários pertinentes tanto do grupo que apresentava quanto dos estudantes que assistiam. Ao final de cada apresentação o grupo deveria se referir ao(s) artigo(s) trabalhado(s), ajudando, dessa forma, que o próprio grupo e também todos os demais fixassem alguns artigos na memória.

Transcrição de alguns roteiros sobre os artigos da DUDH:

GRUPO 1

Tema: Homofobia.

Início: Há um casal LGBT demonstrando seu amor numa praça. Até que passa alguém homofóbico e começa a julgar o casal, inclusive toca no assunto de religião.

Meio: O casal tenta se defender, mas o/a homofóbico(a) não para. Outra pessoa entra para defender o casal.

Final: A pessoa homofóbica desiste e vai embora. Nisso, algum dos participantes irão dizer mais sobre o assunto da homofobia e falarão a frase do artigo defendido.

⇒ Cena referente aos Artigos 1 e 2:

Artigo 1.º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2.º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto.

Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

GRUPO 2

Tema: Atual - Praia de Ipanema

Início: Está de noite. Um homem negro está andando tranquilamente pela rua.

Meio: Um ladrão branco chega e rouba o homem. A polícia que estava de plantão chega e não prende o branco usando a desculpa que ele estava se “defendendo”.

Final: O negro é preso. Na cadeia, a vítima que sofreu uma injustiça, exige pelos seus direitos [...] Direito de ter um julgamento, contendo os direitos básicos.

⇒ Cena referente aos Artigos 10 e 11:

Artigo 10.º

Todas as pessoas têm direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública julgada por um tribunal independente e imparcial em determinação dos seus direitos e obrigações e de qualquer acusação criminal contra elas.

Artigo 11.º.

1. Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.

2. Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido.

GRUPO 3

A história se passa atualmente / na escola

Um personagem vai sofrer *bullying* por ser mais quieto que o normal. Esse personagem além de quieto, não vai ter quase nenhum amigo e vai ser chamado de coisas como, “estranho”, “esquisito”, “solitário” etc.

Os outros aparecerão depois e defenderão esse que é mais solitário, mostrando que o *bullying* é errado e que todos somos humanos.

No final apontar as qualidades da pessoa quieta: é mais observadora, é uma boa ouvinte etc.

=> Cena referente ao Artigo 1: (vide grupo 1)

(OBS.: Fim das transcrições dos textos dos educandos/as.)

No início do quarto bimestre e desse processo artístico sobre os artigos da DUDH, eu e a turma vivenciamos um dia atípico na escola, que considero de relevância para o êxito do trabalho da DUDH. Então para finalizar quero terminar com um relato que escrevi:

Quinta feira, dia 11 de outubro de 2018, véspera do dia das crianças. Os docentes e a gestão da escola combinaram uma semana com várias atividades lúdicas: brincadeiras, filmes, *just dance* e lanche coletivo. Houve aula normal somente nos primeiros tempos e os alunos souberam disso com antecedência, pois foi apresentada a programação. Alguns alunos não se dispuseram a confraternizar e por isso verificou-se aproximadamente 20% de faltas no turno da manhã. O pátio, que é interno, ficou lotado, alunos e professores dançavam a *just dance*. Durante o lanche coletivo eu passei em três salas. Todos estavam se divertindo, lanchando, dançando, brincando ou conversando junto com um ou mais professores, pois algumas turmas foram juntadas: duas do sétimo ano e duas do projeto acelera. Verifiquei que as duas turmas do nono ano estavam separadas. Perguntei aos estudantes de cada turma se eles queriam juntá-las, cheguei a ser aplaudida numa só pela pergunta. Então eu e o professor de História juntamos as turmas. Foi uma festa: tiramos muitas fotos, dançamos e eu ouvi de um aluno “Hoje foi o melhor dia do ano na escola, os professores dançaram com a gente!”

O que falta é dar oportunidade para que o vínculo afetivo se estabeleça!

3.8.2 Autoavaliação

O trabalho de autoavaliação foi indicado para os estudantes que ainda não tinham adquirido os pontos necessários para passar de ano (nesse caso completar o ensino fundamental) depois de um trabalho exclusivo com eles na sala ambiente.

Nesta recuperação ficaram onze estudantes da turma 1901 e cinco da turma 1902. Total de dezesseis educandos. Foi a primeira vez nos meus vinte e quatro anos lecionando na rede municipal que obtive um número tão alto de alunos em recuperação. A metade desses estudantes era bastante faltosa, a outra metade bastante desinteressada e todos ficaram em mais de três matérias.

Mesmo com a possibilidade de repetência faltaram duas estudantes da turma 1901. Passei isso para coordenação e direção, que entraram em contato com os responsáveis. Mas estas estudantes só vieram às aulas dois dias antes da formatura. Esse descaso com os estudos, com a escola e com o próprio futuro foi constante durante o ano letivo, cabendo sempre à escola enviar informativos aos responsáveis sobre as datas de provas, sobre quantidade de faltas etc.

Na recuperação foi possível juntar as turmas e ficar uma manhã inteira (cinco tempos) na sala ambiente, tento um intervalo para merenda e recreio. Com um pequeno número de alunos, as atividades aconteceram de forma ideal e extremamente amistosa. Somente uma estudante⁴⁵ se mostrou resistente em ficar descalça, aí eu reservei um pedaço da sala para que fizesse as atividades, mas algumas lhe ficaram restritas.

Pude pontuar e fazer um relato oral de todo ano letivo durante as diversas atividades e realizar uma aula com direito a relaxamento com música e massagem. Incluí exercícios lúdicos, cooperativos e de sensibilidade, todos com bastante integração, ou seja, finalmente poderia atingir, me aproximar e sensibilizar esses alunos (que durante o ano letivo foram desinteressados, dispersos e até faltosos) de forma adequada para alcançarem princípios de harmonia e de colaboração. Foi um dia dinâmico e divertido, além de ser reflexivo. Fizemos uma roda de análise dos trabalhos dos cartazes do que eles GOSTAM e NÃO GOSTAM na escola, sobre os desejos não realizados e projeções para um futuro, sobre a importância dos direitos

⁴⁵ Única estudante que chegou no segundo tempo, ou seja, atrasada.

humanos e sobre a responsabilidade (por que estariam naquele momento ali?). E percebi que tais reflexões foram formuladas, escutadas e debatidas com seriedade.

Para finalizar, solicitei uma auto-avaliação sobre as aulas (deste dia ou sobre as demais do ano letivo): que fossem confortáveis em escrever quantas linhas necessárias e/ou desejadas, mas que tivessem bom senso e utilizassem a memória, principalmente a afetiva) para discernirem do que gostaram ou não. Poderiam me entregar até o fim da semana.

Transcrevo alguns trechos:

Aluno 1 - "Primeiramente vou falar sobre a aula de hoje, que pra mim foi a melhor de todas. Na aula de hoje falamos e praticamos o relaxamento e a respiração. Primeiro entramos na sala 4, que é a mais limpa e confortável, depois, tivemos que tirar os sapatos e deitar no chão para relaxar ao som de música. Enquanto isso, a professora falava sobre alguns assuntos como, direitos humanos, a importância da respiração etc. Depois recebemos uma massagem, aí tivemos que levantar para olhar dois cartazes (um da 1901 e outro da 1902) e fazer algumas análises e observações. Cada turma falava sobre o cartaz da outra turma e por fim, fizemos a brincadeira do espelho, onde duas pessoas faziam uma dupla e um era o líder e o outro, o espelho. O que era líder fazia alguns movimentos e o que era espelho o imitava".

Aluno 2 - "Na aula de ontem aprendi que devemos escutar a si, aprendi que devemos respeitar o próximo e etc... Não gosto muito da aula de teatro, sabe? Mas a professora ontem falou umas palavras legais sobre teatro, vi que não era tão chato assim como o eu pensava e como me diziam, ontem eu relaxei de verdade, recebi uma massagem maravilhosa da professora! Adorei ter uma aula como ontem, sério, me impressionou muito, fizemos uma brincadeira de som e zoamos com os alunos e a professora. Sinceramente foi uma das melhores aulas de teatro e é isso".

Aluno 3 - "Durante o ano na aula de teatro eu gostei de algumas peças e das histórias que a professora contava para a turma.

O que menos gostei foi quando tinha que fazer trabalho no auditório e ninguém colaborava e várias outras coisas".

Aluno 4 - "No início do ano eu fiz um texto dizendo ser um aluno exemplar mas não foi assim que as coisas funcionaram. Nas aulas de teatro eu não estava

sempre presente, eu ficava do lado de fora da sala. Algumas vezes a professora também passava roteiros e eu não gostava de fazer".

Aluno 5 - "Hoje a aula de teatro foi diferente e divertida. O relaxamento fez com que a gente tivesse uma paz de espírito interna. Essa experiência de aula diferente fez com que a gente tivesse outra visão sobre as aulas de teatro e fez com que nós tivéssemos muitas reflexões das coisas que aconteceram ao longo do ano".

Através desses relatos fragmentados é possível perceber o quanto a escuta e o diálogo são essenciais para um trabalho escolar amistoso com amorosidade, e, para o trabalho teatral escolar, a importância de se ter uma sala ambiente e atividades de integração, cooperação e lúdicas.

Ao concluir esse estudo e percorrer a trajetória desses últimos três anos quero deixar registrado que fiquei perplexa com a grande quantidade de trabalhos teatrais feitos pela turma e que estavam ofuscados devido aos conflitos e problemas diários que presenciei no âmbito escolar. O que presenciava me deixava muito sensível e atordoada, me ofuscando os pontos positivos do trabalho, ou seja, ressaltava mais os pontos negativos do que os positivos. Por isso tive a necessidade de reformular o princípio da minha escrita e retirar descrições de conflitos, pois esse trabalho não deveria ser um muro de lamentações, mas uma PONTE de encontro, construída com diálogo, cuidado e amorosidade. E por isso necessito enaltecer que nesta turma pude acompanhar o desenvolvimento tanto artístico quanto crítico de alguns educandos/as que muito me comoveu e alegrou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual modelo de instituição escolar, cuja matriz mais corrente é uma educação tradicional repleta de incoerências, descasos e omissões; desgastada por seus dispositivos punitivos e disciplinares ineficientes; carente de autonomia, estrutura e avanços acolhedores; não propicia o trabalho criativo e sensível da Arte, que no caso do teatro tem fundamentos colaborativos. Nesse modelo, muitos docentes adoecem e desanimam, se imobilizam e se estagnam, caindo no automatismo e na superficialidade, contribuindo para a manutenção da realidade escolar descrita acima.

Por pouco foi o meu caso, mas tenho a consciência de não querer compactuar com esse modelo de escola e acredito que nem a violência e nem a opressão podem ser admitidas dentro dela. Contudo, é evidente que essa instituição é moldada pela hierarquia e pelo autoritarismo e que muitos docentes contribuem para isso. Essa opressão é sentida pelos educandos, que muitas vezes reagem através de atos de represália/defesa de maneira agressiva ou criando atritos, repudiando qualquer tentativa de afetuosidade dos educadores.

Ao me deparar com sérios problemas de violência escolar, como: gritaria, desrespeito (entre os alunos e destes com os professores e demais adultos da escola), *bullying*, tapas, pontapés, roupas rasgadas, brigas físicas e verbais, mochilas atiradas pela janela, bate-boca, xingamentos, ameaças e furtos, entre outros impasses, decidi que era o momento de refletir a respeito. Era preciso me aprofundar na questão e tentar intervir e amenizar todo esse lamentável cenário escolar. Em meu percurso de aprofundamento teórico, reflexivo e comprometido com ações propositivas, abordei, apropriei e articulei saberes e fazeres à minha práxis pedagógica e ao relacionamento educadora-educandos(as), que foram os seguintes: Educação para a Paz/Cultura de Paz (Jares), pedagogias de Paulo Freire (o ensino crítico e libertário), lecionar como ato de cuidar e a comunicação não-violenta (Rosenberg), junto à sensibilização, experimentação e potencialização criativa que a arte teatral possibilita. Atingi o objetivo de me apoderar de novos conhecimentos e de aplicá-los às minhas aulas de teatro, o que ocorreu

constantemente em todas as turmas que lecionei, fomentando um caldeirão de possibilidades e de indagações.

Será possível harmonizar temperamentos de adolescentes? Será possível desarmá-los da agressividade? Será possível sensibilizá-los com a arte? Será possível trabalhar dando liberdade aos educandos enquanto a escola se opõe a isso? Acredito firmemente nisso e tentei descrever esse processo.

Creio que a educação não pode ser uma simples transmissão de conhecimentos, limitada e limitante, opressora e mantenedora do silenciamento dos excluídos⁴⁶. Por isso estive atenta para amenizar conflitos, flexível e aberta a possíveis críticas (dos e das estudantes, de seus responsáveis e dos demais atores do âmbito escolar); criei um ambiente propício para criação e ajuda mútua colaborativa, favorável e confiável para o compartilhamento de sentimentos e para facilitar a cumplicidade, dando mais liberdade, permitindo o envolvimento de todos os(as) educandos(as) da turma, como também procurei ser uma agente motivadora de reflexão-crítica. Mas foi um processo não linear, com constantes recomeços, alternando frustrações e satisfações, com várias limitações. As pequenas mudanças aconteciam lentamente e retrocediam velozmente. Demandou persistência e a desistência era uma ameaça constante. Percepção e teoria eram constantemente redimensionadas: frequentemente havia um descompasso entre uma e outra e era comum a impressão de que os poucos ganhos poderiam se perder muito rapidamente. Portanto, esse processo não foi milagroso, mas atenuou visivelmente os conflitos agressivos e possibilitou uma relação mais amistosa entre mim e meus(minhas) educandos(as).

Na busca por uma pedagogia mais democrática e libertária me empenhei em proporcionar aos educandos um espaço para optarem e sugerirem, serem co-participantes em todas as etapas do ensino-aprendizagem, principalmente em 2018, quando possibilitei que o planejamento não fosse mais PARA eles e sim feito COM eles, sendo redefinido conforme a necessidade da turma. Entre 2016 a 2018 idealizei temas humanísticos para o currículo do teatro que foram precedidos de alguns princípios morais/éticos necessários que, por sua vez, foram debatidos e transpostos para as cenas (e creio que também tenham sido compreendidos e

⁴⁶ Da classe mais desfavorecida economicamente.

apreendidos para além dos muros da escola), tais como: respeito, diálogo, educação, convivência, amor, solidariedade, cooperação, responsabilidade, liberdade, ética, tolerância e superação.

É importante esclarecer que em nenhum momento pretendi moldar ou docilizar os(as) educandos(as): isso seria totalmente incoerente com a teoria estudada e experimentada. Propus despertar-lhes a conscientização da postura agressiva e tentar atenuar tal postura com diálogo, escuta, jogos e dramatizações, mas sobretudo com o exercício/aprendizado do respeito. Este é algo incondicional para a arte de conviver e por isso foi sempre lembrado como o fundamento de um pacto primordial: respeito deve ser recíproco e compromissado – sendo assim, evidentemente tal pacto concernia a mim também e demandou mudanças de estratégia de minha parte no trato com os educandos, do mesmo modo como eu solicitava deles uma mudança na escuta um dos outros.

No meu despertar para amorosidade ressalto a importância de Paulo Freire e constato que por mais que ele seja um professor pedagogo internacionalmente reconhecido, que tanto enalteceu a amorosidade na educação, ainda não é suficientemente debatido, ou até mesmo é mal conhecido nesse aspecto que enfatizo aqui. As instituições escolares brasileiras pouco debatem sobre a afetividade, como se o conhecimento dependesse apenas de fatores cognitivos. É comum encontrarmos professores autoritários, rígidos e sisudos, cumprindo apenas a função de tentar transmitir conhecimentos sem relacionar e contextualizar sua temática, sem possibilitar alguma forma de aproximação e de diálogo com os educandos - presente e consolidada a tão antiga educação tradicional, que Freire chamava de bancária. Crescemos acostumados com uma escola tradicional e condicionados a entender que só através da opressão é que se tem autoridade. A escola atual se equipou de tecnologia, aparentemente se modernizou, mas em seu modo de proceder e de pensar ainda é antiga. Carrega um mofo impregnado de educação tradicional, mas seus estudantes são muitíssimos diversificados e nem um pouco formatados (ou querendo ser).

Um conflito então se estabelece.

Portanto, é incontestável que frequentemente os estudantes se revestem de ódio contra os opressores – seus professores, nesse caso – e se blindam de qualquer aproximação suspeita.

Antes e no decorrer dessa pesquisa me senti muitas vezes refém do sistema, dos alunos, de seus responsáveis, da falta de recursos, da falta de tempo, até mesmo da falta de energia para continuar a lecionar ou para continuar essa pesquisa. Neste momento atual é constatável que os docentes se sentem reféns de uma sociedade que defende uma escola amordaçada⁴⁷, o que aumenta o descontentamento.

É sabido que tanto nas periferias quanto no interior do Brasil professores seguem trabalhando nas piores condições possíveis: sem infraestrutura, totalmente desvalorizados, muitas vezes sem possibilidade de se atualizar, sem estudar. A recente ascensão da direita conservadora ao poder, comprometida com o ideário moral de certos setores religiosos que a elegeram e a integram (em todas as suas esferas), transformaram (ou pelo menos estão tentando transformar) a realidade da sala de aula e o vínculo educador-educando numa relação policiaisca e paranóica. Foi iniciado e incitado um movimento desmoralizante e perseguidor, no qual os alunos são estimulados a “denunciar”, por meio de filmagens e áudios, as “doutrinações” praticadas por seus mestres. Escuta e diálogo são confundidos com omissão, indisciplina e falta de autoridade. No Distrito Federal iniciou-se um processo de militarização das escolas públicas, onde foi estabelecido a volta da uniformidade, impedindo a visibilidade da personalidade: meninos cortam os cabelos do mesmo modo, bem rentes e meninas usam coque. Isso tudo ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, projetos de lei⁴⁸ preconizam a educação familiar!

Quero relatar e ressaltar algumas aprendizagens fundamentais que esta pesquisa me proporcionou: 1º compreender os conflitos por um ponto de vista diferente; percebê-los como necessários, portadores de mais pontos positivos e possibilitadores de aprendizagem; 2º reencontrar e aprofundar as pedagogias de Paulo Freire e enfatizar sua importância na construção de uma educação crítica e

⁴⁷ Projeto de Lei nº 7180, de 2014: altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, e apensados. Que em 2018 acabou arquivado, mas sua finalidade continua a se propagar.

⁴⁸ Como: PLS 490/2017 - PROJETO DE LEI DO SENADO nº 490 de 2017: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica. PLS 28/2018 - PROJETO DE LEI DO SENADO nº 28 de 2018: altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual.

libertária; 3º perceber que a escola pública é uma fonte inesgotável de pesquisa, onde seres humanos diversificados aprendem a conviver no meio de conflitos de naturezas variadas; 4º esse memorial me permitiu fazer uma retrospectiva positiva, pois redimensionou a minha própria visão da turma, a trajetória e os trabalhos que concretizamos juntos; 5º voltar a estudar me motivou a continuar lecionando e a buscar estratégias próprias para investir em mudanças na minha práxis e trabalhar com a pesquisa influenciada pela experiência própria; 6º se o sistema escolar não muda (não se aprimora), o educador pode provocar mudanças; 7º para a boa convivência é necessário promover competências sócio-emocionais e relações interpessoais; 8º a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa, tem um importante papel no processo de transformação da sociedade; 9º valores humanos precisam ser promovidos no ambiente escolar; 10º escolas, alunos e educadores têm suas particularidades e necessidades.

Independentemente de já lecionar há vinte e seis anos (os dois primeiros em uma escola particular e os outros vinte e quatro na rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro), ainda tenho muito que aprender, relembrar e reinventar. Ser educador exige estar em exercício permanente de saberes e fazeres.

Apesar de todo empenho em sensibilizar o alunado com a arte através das pedagogias humanistas com muito diálogo e escuta, motivando a autoestima, a autonomia/protagonismo e o trabalho em grupo, o embrutecimento estava tão intrínseco que foi impossível desarmá-lo totalmente. Acredito que minhas ações iniciais foram mais paliativas do que transformadoras. Foi em 2018, somente, que consegui zerar os atos de agressividade física, mas as verbais ainda resistiram. Acredito que o êxito seria maior se a aplicação intensa fosse nos anos iniciais da escolarização e/ou se fosse uma ação coletiva com todos os professores da turma. Outra medida que contribuiria seria a possibilidade de dar-lhes dois tempos seguidos de aula, o que seria fundamental para o processo contínuo tanto teatral quanto de boa convivência. Isto, somado à chance de não mais iniciar no primeiro tempo de aula, pois uma parcela dos alunos do nono ano chegava para o segundo tempo, impedindo o processo ser feito com a totalidade dos estudantes. Postulo, também, a importância de uma formação especializada/diferenciada para o docente, para que esta medida sociopositiva das relações interpessoais, colaborativas e morais sejam aplicadas. Considero que atingi parcialmente meus objetivos, sei que consegui abrir

possibilidades para continuar a investigar e me aperfeiçoar. Não estabeleci metas sistemáticas, pois tratei de relações humanas, continuo em processo vivo, de inacabamento, consciente de minha incompletude e de minhas limitações como educadora, em busca de educação permanente (eterna aprendiz), querendo aprimorar-me e auxiliar o educando na mesma ação, despertando-lhe a sensibilidade para os valores humanísticos. Continuo sem respostas definidas, sem certezas, corrigindo meus rumos, num aprimoramento constante - o educador tem um papel mutável, por ser histórico e social. E educar é um processo político, cabe ao educador escolher o seu lado: da manutenção do sistema atual ou escolher uma escola mais democrática e inclusiva.

Não trabalhei com pedagogias de resultado visando usar técnicas estanques, determinadas e simplificadoras. Por trabalhar com a arte, a criação e a sensibilidade utilizei das pedagogias inerentes à minha prática e pensamento que são as humanistas. Nessa trajetória me defrontei com conflitos variados e alguns violentos, alguns se amenizaram outros se tornaram complexos, tive momentos de querer desistir de lecionar; em outros, persisti na esperança de mudanças, momentos que se alternaram, com erros e acertos, mas consegui resistir com afinco. Muitos dos conflitos e atos violentos presenciados no ambiente escolar me acompanharam além da escola, me sensibilizando, tornando-se amplos e dolorosos - próprios. Nesse processo é fácil adoecer. Quis aprofundar o pensamento e a comunicação não-violenta para conter conflitos, eliminar medidas opressivas e/ou punitivas, me exercitar como uma docente democrática/progressista me utilizando das ideias de Freire, mas também vivenciei incoerências (pensando de uma forma e agindo de outra) e muitas dificuldades para realmente erradicar meu condicionamento, ou melhor, o meu ato de defesa apático por receber apatia dos estudantes, como também às vezes transformar a minha autoridade em autoritarismo para responder a desacatos desagradáveis—contribuindo para uma relação educadora-educandos(as) conturbada. Não irei mitificar/sacralizar nenhum dos saberes e fazeres obtidos por esse estudo, apenas me alegrar por ter descoberto um caminho e por ainda estar na busca, pois uns/umas educandos/as saem da escola, mas outros/as entram, as gerações se renovam e outros conflitos e desafios aparecem.

REFERÊNCIAS

AGUILÓ, Alfonso. **A formação do caráter na escola** [Abril 2015]. Revista Profissão Mestre, São Paulo, 02 abril 2015. Mídia eletrônica. Entrevista. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tzuxhq01YxoJ:www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33219/a-formacao-do-carater-na-escola/%3Fpag%3D2+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

ALEVATO, Hilda. **Estresse, burnout e o cotidiano escolar**: novos desafios para a Educação Básica. Revista do ISEP - Fórum Crítico da Educação - v. 2 - n.2, abril/2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Ética e cidadania na sala de aula** - Guia prático para o professor. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

ARAUJO, Lindomar da Silva. **Teatro do oprimido e projeto de vida**: perspectivas emancipatórias. 2018. 150 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas). Programa de Pós graduação em Ensino de Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2018.

ASMAR, Gabriela (Org.). **Resolução de Conflitos nas Escolas**: Experiência do 1º ano de Implementação do Projeto Educação Para a Paz. 1. ed. Rio de Janeiro: Parceiros Brasil - Centro de Processos Colaborativos, 2012.

AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O ensino de artes e de inglês**: uma experiência interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BROTTO, Fábio Otozi. **A Pedagogia da Cooperação**: Construindo um Mundo onde Todos podem VenSer! Florianópolis-SC. BRASIL: PROJETO COOPERAÇÃO: Publicações, 2009. Disponível em: <www.projetooperacao.com.br>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BUARQUE, Chico; PONTES Paulo. **Gota d'água**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguelli. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

CECCON, Claudia *et al.* **Conflitos na escola**: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola na vida**. 9. ed. São Paulo: IDAC e Vozes, 1982.

CHACRA, Sandra; J. GUINSBURG. A improvisação teatral: uma linguagem de gêneros e graus. *In*: SILVA, Armando Sérgio da (Org.). **J. Guinsburg**: Diálogos sobre Teatro. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002. p. 241-250.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos**: Em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2005.

EURÍPEDES. **Medéia, Hipólito, As Troianas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SOUZA, Fernando César de. **Diálogos interdisciplinares em Saúde e Educação**: a arte do cuidar. Educ. Real. Porto Alegre, v.37, n. 1, p. 107 – 124. jan./abr.2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ed_realidade>. Acesso em: jan./2018.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

FERREIRA, Windys Brazão; MARTINS, Regina Coeli Braga Martins. **De docente para docente**: práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus, 2007.

FREIRE, Ana Maia Araújo (Org.) **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____ **Pedagogia dos sonhos possíveis.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____ **Pedagogia da solidariedade.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. In: FREIRE, Ana Maia Araújo (Org.) **Pedagogia da tolerância.** 2. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____ In: FREIRE, Ana Maia Araújo (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____ In: FREIRE, Ana Maia Araújo (Org.) **Pedagogia da solidariedade.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____ **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____ Carta do direito e do dever de mudar o mundo. *In:* SOUZA, Ana Inês Souza (Org.). **Paulo Freire:** vida e obra. - 3. ed. - São Paulo: Expressão popular, 2015.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância:** diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Nilson Guedes de. **Pedagogia do Amor:** caminhos da libertação na relação professor-aluno. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** Diálogo e Conflito. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1985.

GAMA, Joaquim. Produto ou processo: em qual deles estará a primazia? *In:* **Sala Preta** - Revista de Artes Cênicas - número 2 - 2002 - ISSN 1519-5279 - Departamento de Artes Cênicas - Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo – ECA-USP - 5. TEATRO EDUCAÇÃO pp. 264 – 269.

GERBER, Luciana. Sobre os conflitos nas Escolas e as Práticas de Resolução de Conflitos. *In:* ASMAR, Gabriela (Org.). **Resolução de Conflitos nas Escolas:** Experiência do 1º ano de Implementação do Projeto Educação Para a Paz. 1. ed. Rio de Janeiro: Parceiros Brasil - Centro de Processos Colaborativos, 2012. p. 17-21.

JAPIASSU, Ricardo O. V. **Metodologia do Ensino de Teatro.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LA TAILLE, Yves de; Pedro-Silva, Nelson; Justo, José Sterza. **Indisciplina: ética, moral e ação do professor**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

LUCCHESI, Ivo. **Os direitos humanos e a cultura da violência**. Aquila - Revista da Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 17-36, jul./dez. 1998.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. 262 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. “Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino”. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1985.

MARTINS, Maria Helena Pires. **Eu e os outros: As regras da convivência**. São Paulo: Moderna, 2001.

MENEZES, Renan Figueiredo. **O feminismo na obra Antígona de Sófocles. Existência e Arte** - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei - Ano II – Número II - janeiro a dezembro de 2006. Disponível em: <https://mafiadoc.com/o-feminismo-na-obra-antigona-de-sofocles-ste-ufsj_5a3006841723ddca6615baea.html>. Acesso em: junho 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005. p. 29 – 47.

PEREIRA, Flávia Beatriz Pedrosa. **Pedagogia da cooperação no ensino das artes cênicas: preparando-se para a caminhada na trilha da paz**. Simpósio na UFBA, dez. 2017. (No prelo)

_____, **Pedagogia da cooperação e a cultura de paz dentro do ensino das artes cênicas**. Rio de Janeiro: UNIRIO/17 Colóquio do PPGAC, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/issue/view/242>>.

_____, **As Artes na História da Humanidade**: Articulando Currículos em EJA. 54p. TCC – Trabalho de conclusão de curso de Pós-graduação Lato Sensu Educação de Jovens e Adultos: concepções e perspectivas. Universidade Estácio de Sá, 2007.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos Teatrais na Escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2009.

REYES, Rô. **A via da arte dramática na escola**. Salvador: EDUFBA: Casa Via Magia, 2011a.

REYES, Rô. **Desejo, lei e reciprocidade no convívio escolar**. Salvador: EDUFBA: Casa Via Magia, 2011b.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta**. São Paulo: Ágora, 2006.

SAMEL, Flavia Fassi. **Paz em movimentos**: trajetória do projeto Jovens e seu potencial criativo na resolução de conflitos em escolas municipais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CECIP, 2013.

SILVA, Ana Maria Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Armando Sérgio da. (Org.). **J. Guinsburg**: Diálogos sobre Teatro. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SOARES, Luiz Eduardo. É possível fazer diferente. *In* SAMEL, Flavia Fassi. **Paz em movimentos**: trajetória do projeto Jovens e seu potencial criativo na resolução de conflitos em escolas municipais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CECIP, 2013.

SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Paulo Freire**: vida e obra. 3. ed. - São Paulo: Expedição popular, 2015.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Paulo: Cortez, 2002.

VELÁSQUEZ CALLADO, Carlos. **Educação para a paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2004.

WERNECK, Braz. **A Medéia de Eurípedes como elemento de trabalho para a terapia familiar**. Volume 22 - Julho de 2017. Editor: Giovanni Torello. Translate: Novembro de 2010 - Vol.15 - Nº 11 - Psicologia Clínica.

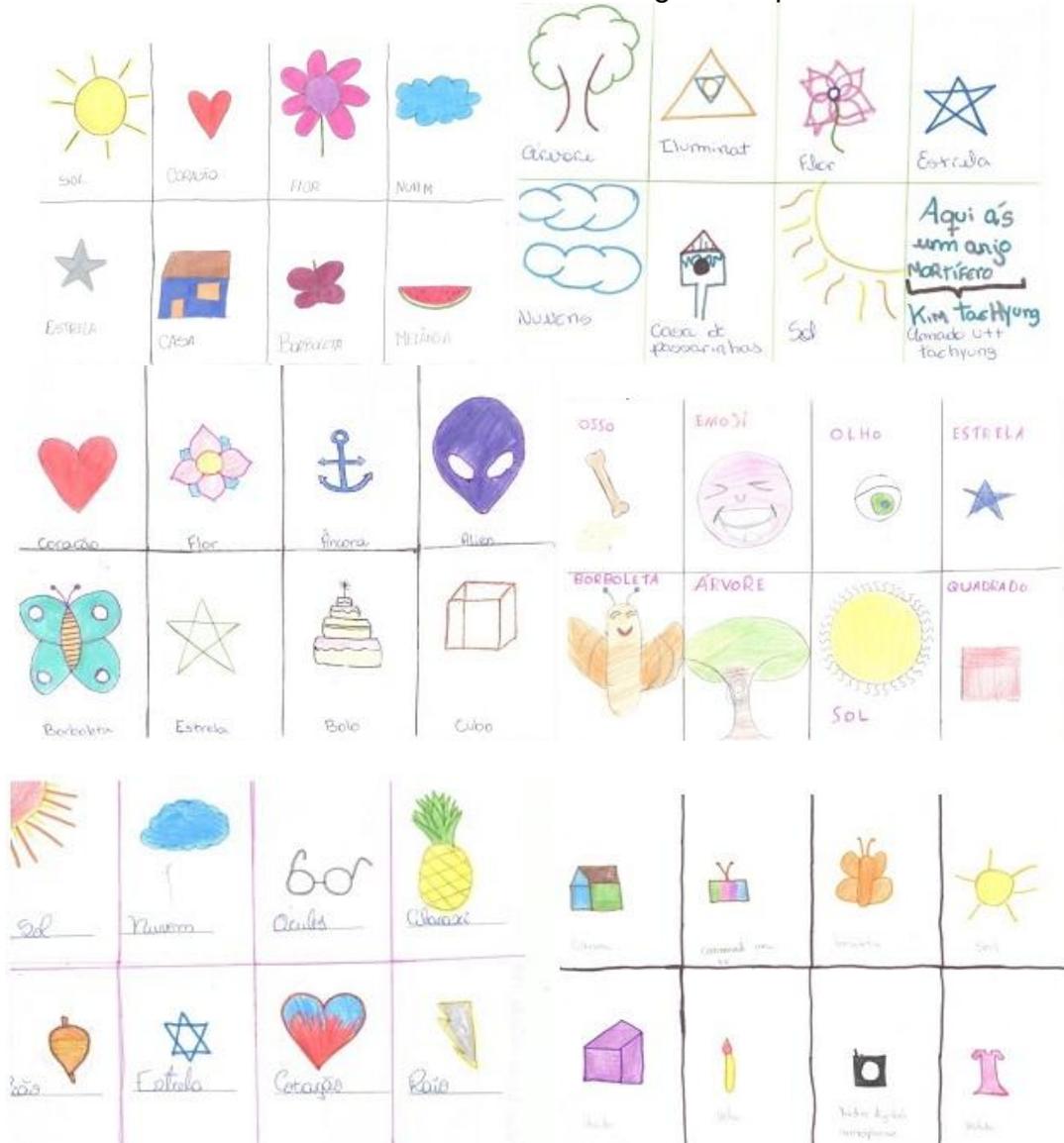
WERNECK, Vera Rudge. **Educação e Sensibilidade**: um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

ZAGURY, Tania. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

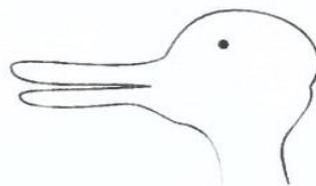
ANEXOS

ANEXO 01

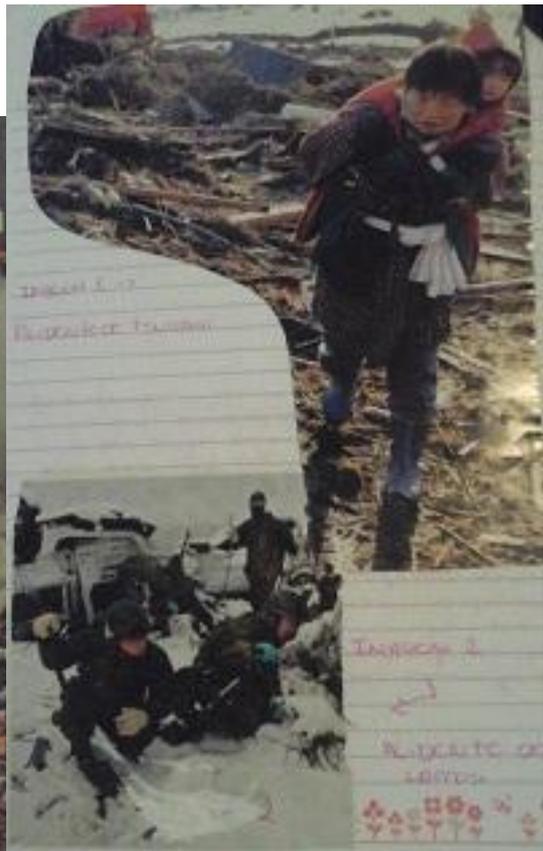
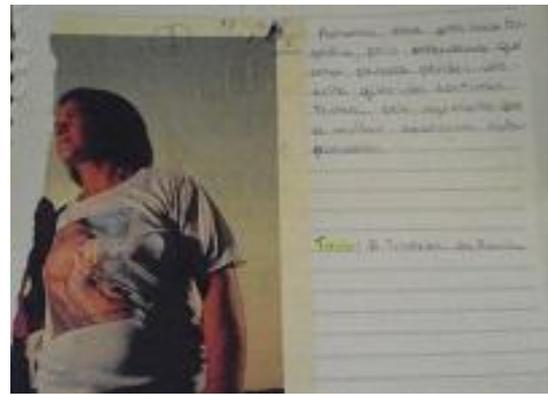
Desenhos dos/das estudantes e imagens do pato-coelho.



PHILOSOPHICAL INVESTIGATIONS II



ANEXO 02
Imagens seleccionadas pelos estudantes: tragédias.



ANEXO 03

Imagens desenhos dos/das estudantes e grafite do Cazé: clip *Imagine um mundo melhor.*



ANEXO 04

História: Reflexões do meu pai – autoria desconhecida

Meu pai tinha muitos problemas. Não estava dormindo e se sentia exausto. Era irritado, mal-humorado e amargo. Ele estava sempre doente, até que um dia, de repente, ele mudou.

A situação era a mesma, mas ele estava diferente.

Um dia, minha mãe disse-lhe:

- Amor, estou há três meses a procura de um emprego e eu não encontrei nada. Vou tomar chá com as minhas amigas.

Meu pai respondeu:

- Está bem...

Meu irmão disse-lhe:

- Papai, vou mal em todas as disciplinas da Universidade...

Meu pai respondeu:

- Está bem, porque você vai se recuperar, e se não o fizer, você poderá repetir o semestre, mas você vai pagar as mensalidades.

Minha irmã disse:

- Pai, bati com meu carro.

Meu pai respondeu:

- Está bem filha, leve-o para a oficina, e procure uma forma para pagar o conserto e enquanto eles consertam, vá andando de ônibus ou metrô.

Sua nora disse-lhe:

- Sogro, eu vim passar alguns meses com vocês.

Meu pai respondeu:

- Está bem..., acomode-se no sofá da sala e procure alguns cobertores no armário.

Todos nos reunimos preocupados com aquelas reações de meu pai.

Nós suspeitamos que ele tivesse ido ao médico e estaria tomando algum calmante daqueles que se dá para cavalo.

Certamente ele também teria tomado uma overdose.

Nos propusemos, então fazer uma "questionamento" ao meu pai para afastar qualquer possibilidade de reação que fosse provocada por alguma medicação anti-birras.

Mas qual foi a surpresa quando estávamos todos reunidos em torno dele e o meu pai nos explicou:

"Demorou muito tempo para perceber que cada um é responsável por sua vida, levei anos descobrindo que minha angústia, minha mortificação, minha depressão, minha coragem, minha insônia e meu *stress*, não resolveriam os seus problemas, mais sim exacerbaram os meus".

Eu não sou responsável pelas ações dos outros, mas sim, eu sou responsável pelas reações de como eu me expesso perante a elas.

Portanto, cheguei à conclusão que o meu dever para comigo mesmo, é manter a calma e deixar que cada um que resolva aquilo da forma que lhe convier.

Tenho feito cursos de Yoga, de meditação, de milagres, de desenvolvimento humano, de higiene mental, de vibração e programação neuro-linguística, e em todos eles, eu encontrei um denominador comum: no final.... todos nos levam ao mesmo ponto.

E, é que eu só posso ter ingerência sobre mim mesmo, vocês têm todos os recursos necessários para resolver suas próprias vidas.

Eu só posso dar meu conselho se por acaso me pedirem, e cabe a vocês decidirem segui-lo ou não.

Então, de hoje em diante, parei de ser: o receptáculo de suas responsabilidades, o carregador de suas culpas, a lavanderia dos seus remorsos, advogado de seus defeitos, o muro das suas lamentações, o depositário das suas funções, o resolvidor de seus problemas ou o cumpridor de suas responsabilidades.

De agora em diante, eu os declaro todos adultos, independentes e auto-suficientes.

Todos na casa do meu pai permaneceram em silêncio.

Desde aquele dia, a família começou a funcionar melhor, porque todo mundo em casa sabe exatamente o que lhes cabe fazer.

Autor:

UM HOMEM FELIZ!!!!

Reflexão: "Falar de auto-responsabilidade é exatamente isso. Entender que nós somos responsáveis pelas nossas ações e pelo modo como conduzimos nossas vidas. Não podemos arrumar culpados para aquilo que nos acontece da mesma forma que não podemos nos culpar por aquilo que acontece na vida das outras pessoas. Precisamos ter a consciência de nossas ações e nossas escolhas são as criadoras dos nossos resultados".

O seu futuro está em suas mãos!

ANEXO 05
História: O Agricultor e a Serpente - de Esopo

Aquele que espera pela gratidão de um ingrato é duas vezes tolo...

Um agricultor, homem simples do campo, caminhava pela sua pequena propriedade numa bucólica manhã de inverno a examinar seu plantio, quando, sobre o chão ainda coberto pela neve da noite anterior, viu uma Serpente que jazia completamente enrijecida e congelada pelo intenso frio.

E embora soubesse o quanto aquela Serpente poderia ser mortal, ainda assim, comovido pelo estado da pobre criatura, pegou-a com cuidado, e com a intenção de aquecê-la e salvar sua vida, colocou-a no bolso do seu casaco. E em pouco tempo, a Serpente, aquecida naquele confortável ambiente que a protegia do frio, foi recuperando suas forças. Ao sentir-se viva outra vez, colocou a cabeça para fora do bolso do sobretudo daquele homem que lhe salvara a vida e mordeu seu braço. E ao sentir a inesperada picada, o lavrador logo se deu conta da gravidade daquele ferimento. E caindo desfalecido pelo efeito do mortal veneno, sabia que apenas poucos minutos de vida lhe restavam.

E em seu último suspiro, ergueu com dificuldade a cabeça, e disse: Aprendi com o meu trágico destino, que nunca deveria apiedar-me de alguém que por natureza já nasceu mau...

ANEXO 06

História: O preço da inveja – origem judaica

Uma mulher vendia queijos na feira quando um gato se aproximou e roubou um dos queijos. Um cão viu o gato e tentou tirar o queijo dele. O gato enfrentou o cão e eles começaram a brigar. O cão latia, rosnava e avançava. O gato miava e arranhava, mas nenhum dos dois conseguia ganhar a briga.

Foi então que apareceu a raposa e vendo a briga ofereceu-se para ajudar. O gato disse que ela podia ser o juiz e contou-lhe o caso.

A raposa propôs uma solução: que dividissem o queijo ao meio, assim, não precisariam brigar mais e ambos sairiam satisfeitos por comer.

Aceitaram a proposta.

A raposa então pegou uma faca e cortou o queijo ao meio. Mas ao olhar sua parte, o cão reclamou que seu pedaço estava menor.

Ela, após analisar cuidadosamente disse:

Você tem toda razão!

E para resolver o problema, deu uma mordida na metade do gato e disse que assim, os dois pedaços ficariam iguais!

Mas desta vez, foi o gato que reclamou, afirmando que seu pedaço havia ficado menor que o do cachorro.

A raposa colocou os óculos... analisou criteriosamente e exclamou:

- Você tem toda razão! Mas num instante eu conserto isso.

E mordeu o pedaço de queijo do cachorro!

A coisa continuou por tanto tempo, ora o gato reclamando, ora o cão protestando, ora a raposa mordendo o queijo de um, ora de outro, que ela terminou por comer todo o queijo, bem diante dos olhos dos dois invejosos!

ANEXO 07

História: O rato e ratoeira - de Esopo

Numa planície da Ática, perto de Atenas, morava um fazendeiro com sua mulher; ele tinha vários tipos de cultivares, assim como: oliva, grão de bico, lentilha, vinha, cevada e trigo. Ele armazenava tudo num paiol dentro de casa, quando notou que seus cereais e leguminosas, estavam sendo devoradas pelo rato. O velho fazendeiro foi a Atenas vender partes de suas cultivares e aproveitou para comprar uma ratoeira. Quando chegou em casa, adivinha quem estava espreitando?

Um rato, olhando pelo buraco na parede, vê o fazendeiro e sua esposa abrindo um pacote. Pensou logo no tipo de comida que haveria ali.

Ao descobrir que era uma ratoeira ficou aterrorizado.

Correu para a esplanada da fazenda advertindo a todos:

– Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira na casa !!

A galinha disse:

– Desculpe-me Sr. Rato, eu entendo que isso seja um grande problema para o senhor, mas não me prejudica em nada, não me incomoda.

O rato foi até o porco e disse:

– Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira !

– Desculpe-me Sr. Rato, disse o porco, mas não há nada que eu possa fazer, a não ser orar. Fique tranquilo que o Sr. Será lembrado nas minhas orações.

O rato dirigiu-se à vaca. E ela lhe disse:

– O que ? Uma ratoeira ? Por acaso estou em perigo? Acho que não !

Então o rato voltou para casa abatido, para encarar a ratoeira. Naquela noite ouviu-se um barulho, como o da ratoeira pegando sua vítima.

A mulher do fazendeiro correu para ver o que havia pego.

No escuro, ela não viu que a ratoeira havia pego a cauda de uma cobra venenosa. E a cobra picou a mulher... O fazendeiro chamou imediatamente o médico, que avaliou a situação da esposa e disse: sua mulher está com muita febre e corre perigo.

Todo mundo sabe que para alimentar alguém com febre, nada melhor que uma canja de galinha. O fazendeiro pegou seu cutelo e foi providenciar o ingrediente principal.

Como a doença da mulher continuava, os amigos e vizinhos vieram visitá-la.

Para alimentá-los, o fazendeiro matou o porco.

A mulher não melhorou e acabou morrendo.

Muita gente veio para o funeral. O fazendeiro então sacrificou a vaca, para alimentar todo aquele povo.

Moral:

Na próxima vez que você ouvir dizer que alguém está diante de um problema e acreditar que o problema não lhe diz respeito, lembre-se que quando há uma ratoeira na casa, toda fazenda corre risco. O problema de um é problema de todos.

ANEXO 08

Textos dos/das estudantes T. 1901 em 2018

DSTQ058

Trabalho de Artes
Como me vejo daqui a 20 anos

Eu me vejo daqui a 20 anos formado ~~na~~ na faculdade de programação de jogos, em uma empresa própria com bons lucros e fabricando vários jogos de qualidade.

Como eu me vejo daqui a 20 anos

Bom, espero que eu esteja formado como MULTIMIDIATA, com casa própria, emprego fixo, uma moto, grande pais me divertir (claro, se eu não tiver filhos).

Quero estar feliz com a vida que tenho, sem tudo o que eu consigo conquistar. Eu não continuarei estudando melhor cada dia, não na escola, apesar de não ter boas notas na aula de gestão, não é que não goste é que não consigo de jogar nos cercos na frente de meus amigos, eu já fiz uns aulas de teatro e talvez tenha crise de timidez na hora de apresentar. Respeito muito seu trabalho como professora, não gosto quando falam com respeito com a senhora, e em nome de todos eu peço desculpas.

Um
peço

ANEXO 09
Imagens dos cartazes sobre a DUDH T. 1901 em 2018

