

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

Lúcio Eduardo Honorato de Oliveira

**REFLEXÕES ACERCA DAS DIFERENÇAS IDEOLÓGICAS  
ENTRE O TEATRO E A ESCOLA:  
Relatos de uma experiência**

Belo Horizonte

2013

Lúcio Eduardo Honorato de Oliveira

**Reflexões acerca das diferenças ideológicas entre o Teatro e a Escola:**  
*Relatos de uma experiência.*

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Luiz Otávio Carvalho Gonçalves de Souza

Belo Horizonte

2013

Lúcio Eduardo Honorato de Oliveira

**Reflexões acerca das diferenças ideológicas entre o Teatro e a Escola:  
Relatos de uma experiência.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Teatro.

---

**Orientador: Prof. Dr. Luiz Otávio Carvalho Gonçalves de Souza**  
**Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais**

---

**Mestrando Vinicius Assunção Albricker**  
**Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais**

---

**Prof. Dr. Rogério Lopes da Silva Paulino**  
**Teatro Universitário da UFMG**

Belo Horizonte

2013

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho com todo meu carinho a minha mãe Hulda que dedicou toda vida  
ao ofício de professora.

Dedico ao meu pai Lúcio, e aos meus irmãos Hugo e Vinícius, pelo exemplo de  
conduta.

Dedico ao meu avô Romeu pela paixão às ideias que acredita e minha avó Teresa pelo  
carinho de avó.

A Isadora Faber e seu Diário e Classe.

## Agradecimentos

Um abraço nos meus pais que sempre apoiaram minhas escolhas.  
Aos meus irmãos mais velhos, que abriram caminhos intelectuais e de escolhas para mim.

Ao querido professor e amigo Luiz Otávio pela orientação deste trabalho.

Ao companheiro Raysner de Paula pelo apoio e dedicação.

Aos amigos do Curso de Teatro da UFMG. Em especial a Dani Costa e ao Vinicius Albricker.

Ao German Doin e demais colaboradores do filme “La educacion Prohibida”

Aos grandes Homens que me ajudaram a pensar a educação, muitos deles registrados na bibliografia deste trabalho.

## **Mãos Dadas**

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.*

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,  
a vida presente.*

Carlos Drummond de Andrade

*Conduz teu carro e teu arado sobre os ossos dos mortos.*

William Blake

## RESUMO

Este trabalho se propõe a refletir sobre as diferenças conceituais entre o ensino de teatro e a escola tradicional. Para se definir o modelo de escola em questão e para refletir sobre os conflitos gerados pelo teatro no ambiente escolar, relato minhas experiências dentro da escola como aluno e como professor. Analiso como a escola lida com o teatro de forma equivocada, principalmente por um grande desconhecimento sobre a área. A fábula “As três Metamorfoses” de Nietzsche, sob a análise de Jorge Larossa, orienta a reflexão conceitual sobre o processo educacional que visa à liberdade e emancipação do sujeito. Por fim, analisarei o conceito de *educação pela experiência*, do qual o teatro se aproxima, contrapondo ao “saber pela informação” praticado pela escola. O teatro com seu saber específico é capaz de promover a reflexão de que outro tipo de educação é possível, de que o aprendizado pode ocorrer de maneiras diversas.

**Palavras-chave:** teoria educacional; ensino de teatro; teatro e a escola tradicional; relato de experiência; pedagogia teatral.

## **ABSTRACT**

This paper intends to discuss on conceptual controversies between the teaching of theatre and the traditional school. I report my experiences both as a student and a teacher in order to analyze the problems created by the teaching of theatre in such a kind of school. I emphasize how such a school has poorly dealt with the art of theatre by misconceiving its basic principles. I have used Larossa's reading of Nietzsche's short-story "The Three Metamorphosis" to clarify the educational process which considers the students' freedom and emancipation. Thus, I will explore the notion of 'education by experience' in order to contrast with 'education by information conveyance', pinpointing the first as the ideal of the teaching of theatre.

**Keywords:** Education Theory, The Teaching of Theatre, Theatre and the Traditional School, An Experience Report, Pedagogy of Theatre.



## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
-------------------	----

### **CAPÍTULO 1**

Meus primeiro passos (literalmente) dentro da escola	13
--	----

### **CAPÍTULO 2**

O camelo, o leão e a criança ou reflexões em prol de outra escola	18
2.1 O camelo: O peso da herança cultural	18
2.2 O leão: A força da Ruptura	22
2.3 A criança: O poder da criação	28

### **CAPÍTULO 3**

Experiência como professor: O estágio e o início de uma reflexão acerca do ensino de teatro na escola	31
3.1 Eis que eu retorno para onde eu nunca quis estar	32
3.2. Experiência como professor – Diferenças ideológicas entre o ensino de teatro e a estrutura da escola tradicional	37
3.2.1 Apresentação do projeto e da escola	37
3.2.2. O Ensino do Teatro versus A Escola Tradicional	39

<b>CONCLUSÃO</b>	49
------------------	----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	53
-----------------------------------	----

## INTRODUÇÃO

Ao entrar para o curso de Teatro da UFMG, logo no primeiro ano, deparei-me com uma escolha muito importante que definiria meu percurso na graduação: qual modalidade seguir? Bacharelado em interpretação teatral ou Licenciatura? Optei pela licenciatura, sem saber bem o motivo. No momento da escolha considerei que já dedicava grande parte do meu tempo ao trabalho de ator, pois já estava envolvido com um grupo de teatro profissional. Logo a licenciatura me abriria outros caminhos.

Já nas primeiras disciplinas voltadas para área da pedagogia do Teatro, me dei conta que fui uma criança, um jovem, um adulto, um aluno e um professor a cismar sobre a educação, principalmente sobre a instituição escolar. Nunca consegui me tornar alheio ao espaço onde permanecia durante longas e penosas horas do dia. Sempre pensava sobre a escola e me atormentava o discurso libertador e messiânico dela, em oposição a sua realidade ordinária de tédio e privações. Atormentava-me ainda mais a desconfiança de que sem a escola poderia ser pior.

As minhas experiências como professor foram essenciais para que minha reflexão se ampliasse. Deparei-me sendo a figura simbólica que eu sempre analisei e critiquei. Uma mistura de admiração e aversão.

No decorrer do curso, nas disciplinas que relacionavam Teatro e Educação, principalmente no contexto escolar, me sentia incomodado com frequência ao considerar as discussões sobre o teatro algo muito idealizado. Como discutir teatro na escola se as ideologias seguem caminhos divergentes?

Sinto a necessidade de antes de imergir nos detalhes do ensino de teatro, suas correntes de pensamento, suas estéticas, suas peculiaridades, refletirmos de forma cuidadosa e franca sobre a realidade escolar.

Quando se discute a escola, o pensamento comum é que ela precisa passar por um processo de aperfeiçoamento, às vezes de reforma ou de ajustes. A escola que conheço não precisa de reformas: Precisa ser destruída. O pensamento otimista que a escola trabalha cotidianamente em busca de um aprimoramento carrega consigo a premissa de que ela é um lugar de bem estar e felicidade, mas que passa por pequenos problemas. O que vejo é uma escola degradada e estruturada de maneira equivocada, desde os aspectos essenciais, no conteúdo e na forma. Equivocada quando partimos do pressuposto da escola como espaço de autorrealização e de Educação.

O teatro ao entrar nessa escola não está num terreno neutro, não está num “lugar nenhum”, está localizado numa instituição secular com um contexto histórico determinado e com determinadas ideologias. A relação da escola com as disciplinas que já estão estabelecidas, tais como Português e Matemática, já passa por vários conflitos e dificuldades, e no campo das Artes, sobretudo do Teatro, as aberrações conceituais e os conflitos tornam-se ainda mais evidentes devido à ignorância da escola com este saber específico.

As minhas experiências como professor foram essenciais para que minha reflexão se ampliasse. Deparei-me comigo mesmo sendo a figura simbólica que eu sempre refleti.

Ao iniciar o processo de escrita deste trabalho, não pude me distanciar do tema escola e sobre a relação dela com o ensino do Teatro. Sendo assim, farei uma análise da escola como instituição que carrega consigo uma determinada ideologia, e uma análise da especificidade do ensino de teatro na escola, sempre me baseando nas referências de escola que eu conheço na prática, como aluno e como professor. Considerei também que minha trajetória escolar seria um material valioso nesta problematização mesmo sob o risco de parecer piegas e promover uma chata idolatria à autorreferência. Para tanto, usarei o método biográfico (ou Histórias de vida) que pode ser definido como um meio de investigação no qual se utilizam documentos pessoais, tais como cartas, diários, etc. Segundo Seixas (2007, p.3) esse método

representou a possibilidade de inovação, pois no âmbito das Ciências Sociais, é o método que mais se aproxima da arte. (...) O Método biográfico consiste de fato em recolher uma vida e trabalhar uma vida e esta não poderia ser, parece-me, uma melhor metáfora para a educação. Para além de tudo isto, trata-se de um método frágil, moldável e em que a intuição e a empatia representam um papel mais importante que a distância indutiva ou dedutiva.

Assim, neste trabalho apresento minha trajetória como aluno em diferentes etapas da vida escolar (do berçário à minha entrada para a universidade). Em seguida, abordo meu percurso como professor, (do estágio à vida profissional).

O filme “*La Educacion Prohibida*”<sup>1</sup> colaborou com a reflexão realizada neste trabalho. O longa-metragem reúne depoimentos de diversos educadores contemporâneos que traçam o perfil da escola tradicional e questionam seus princípios.

Outra obra à qual recorro constantemente nessa monografia é o livro “Nietzsche e a educação”, de Jorge Larrosa (2009). Nele, o autor faz uma instigante aproximação dos pensamentos do filósofo alemão e a educação. Destaco a reflexão crítica feita pelo autor referente à fábula “As três Metamorfoses”, presente no livro “Assim falou Zaratustra” que colaborará com o pensamento sobre a educação a ser desenvolvido a seguir.

O trabalho é dividido em três capítulos. No primeiro, apresento de forma sucinta minha trajetória escolar como aluno, meus pensamentos e alguns fatos que considero merecerem destaque nesta reflexão que delinearão o modelo de escola que eu vivi e que por isso servirá de referência durante todo o trabalho.

O segundo capítulo é dedicado ao paralelo feito por Larrosa da fábula “As três metamorfoses”, do livro “Assim falou Zaratustra”, e o processo educacional. Apresento a origem da escola tradicional e seus objetivos. Também destaco os pensamentos de ruptura em oposição a essa escola além de ressaltar um possível processo de busca por sua essência.

No terceiro capítulo, a partir das minhas experiências como estagiário e professor de Teatro, reflito sobre os conflitos gerados quando o teatro adentra o espaço escolar. Para isso, articulo minha reflexão baseado no artigo “Escola é lugar para artes?”, de Carminda Mendes André (ANDRÉ, 2010) que problematiza as peculiaridades da arte e suas complicações ao estabelecer contato com a escola.

Por fim, teço minhas considerações finais a respeito do processo educacional, a instituição Escola e o Ensino do Teatro inserido neste lugar.

---

<sup>1</sup> *La Educacion Prohibida* é um filme documental dirigido por German Doin financiado de maneira colaborativa. A obra questiona a lógica da escolarização moderna e conta com mais de noventa entrevistados de diversos países e de correntes pedagógicas variadas. Encontra-se o filme gratuitamente além de outros materiais para pesquisa no portal <<http://www.educacionprohibida.com/>>. Acesso em 12 jul 2013.

## CAPÍTULO 1

### MEUS PRIMEIROS PASSOS (LITERALMENTE) DENTRO DA ESCOLA

Minha relação com a Escola começa com um ano de idade. Filho mais novo de uma família com três irmãos, logo após a fase de amamentação fui matriculado em uma escola infantil para que minha mãe pudesse trabalhar. Ela, desde os dezessete anos de idade, trabalha como professora das séries iniciais. Na época do meu nascimento, trabalhou em mais de um turno para manter a família ao lado do meu pai. Portanto, tive de ir para “escolinha”. E foi numa dessas escolinhas que aconteceu um fato singular: recebi meu “Cartão de Visitas” sendo expulso com um dia de aula. Quando meus pais foram me buscar no fim do dia, a diretora da escola estava transtornada e avisou que não iria me aceitar mais na escola, pois, segundo ela, eu era retardado mental e falso, pois eu chorava sem sair lágrimas desde manhã até a hora que meus pais foram me buscar.

Meu pré-primário foi cursado no Centro Infantil Leonor Franco<sup>2</sup>, em Contagem<sup>3</sup> (MG), dos quatro aos seis anos de idade (1993 a 1995). Lembro-me de me divertir na escola e de correr muito. Guardo na lembrança essa escola com carinho.

Chegando à primeira série do ensino fundamental, meus pais tiveram que me transferir para a Escola Municipal Dona Babita Camargos<sup>4</sup>. Lá permaneci até a 4ª série (1996 a 1999). Lembro-me de considerar muito fácil os conteúdos, e de brincar de bola sempre que possível. Os poucos atritos que tinha por lá eram devido ao caderno que era bagunçado e a caligrafia feia. As professoras destinavam grande parte do tempo das aulas para avaliar o caderno, o capricho com as “margens” da folha bem bonita e colorida, com extensos discursos elogiosos aos mais caprichados e as letras bem arredondadas. O caderno bonito era sinônimo de aluno bom, aluno comprometido com os estudos. Essa supervalorização ao caderno, sua ordem e seu refinamento demonstra a característica básica da escola na formação de um tipo de conduta. O material

---

<sup>2</sup>O Centro Infantil Leonor Franco Escola é uma escola que oferece ensino infantil vinculada a rede SESI (Serviço Social da Indústria).

Disponível em <<http://www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/2012/03/1,1789/o-que-e-o-sesi.html>> Acesso em 10 ago 2013.

<sup>3</sup> Cidade localizada em Minas Gerais, vizinha da capital Belo Horizonte. Com mais de 600.000 habitantes destaca-se por ser um grande polo industrial.

Disponível em <[http://www.contagem.mg.gov.br/?es=historia\\_contagem](http://www.contagem.mg.gov.br/?es=historia_contagem)> Acesso em 10 ago 2013.

<sup>4</sup> A Escola Municipal Dona Babita Camargos pertence à rede municipal de ensino de Contagem. Atende à demanda da região central da cidade.

“caprichado e bonito” muitas vezes destacava-se mais do que a própria aprendizagem. A letra bonita era superior ao domínio da gramática. Conseguir controlar o ímpeto de brincar com os colegas, de se sujar e sujar o material escolar era mais importante do que o próprio caráter educativo da brincadeira. Para refletir sobre essa questão, Maria Lúcia Aranha se baseia na fala da educadora italiana Elena Gianini Beloti que diz que

As meninas nos primeiros anos da escola elementar são aparentemente vitoriosas. Não há professora que resista à atração de um caderninho bem-arrumado, que corresponde ao seu conceito pessoal, “feminino”, de ordem. Os cadernos das meninas arrebatam os elogios, parecem delicados produtos de uma fina sensibilidade (...). Ao contrário, os cadernos dos meninos, sujos, cheios de “orelhas” e com caligrafia irregular, demonstram a existência de uma intensa vida extraclasse, intercalada à sua atividade escolar. Ora a maioria dos professores de 1º grau é do sexo feminino, e não deixa de ser sugestiva a denominação de *maternal* para os cursos de atendimento à primeira infância. (ARANHA, 1996, p 93)

Da quinta a oitava série estudei na Escola Municipal Estudante Leonardo Sadra<sup>5</sup> (2000 a 2003). Na minha sétima série do ensino fundamental era terrível permanecer em sala de aula, pois havia uma pequena obra interminável ao lado. Essa obra se erguia exatamente no mesmo horário das aulas. Eu me sentava no fundo da sala de aula e sentia as marteladas quase na minha cabeça. Somado a isso, esta sala de aula ficava num corredor central pouquíssimo ventilado e que nunca via a luz solar.

Nesse período, lembro-me de passar vários horários sem aulas, porém com ordens de permanecer dentro da sala, num calor sufocante e num ruído de obra insano. Ficava indignado com essas arbitrariedades e com essa perda de tempo. Porém, salvo raras exceções, preferia ficar sem professor. Já notava naquela época certas artimanhas que os professores adotavam para “passar o tempo”. Alguns, muito apáticos, escreviam longos textos no quadro e pediam para que nós, alunos, copiássemos no caderno. Outros se limitavam a ler o livro didático. Alguns pediam pra ler o livro da página tal à página tal e ao finalizar a leitura tínhamos que fazer os exercícios propostos no livro. Assim, sua ação resumia-se a dar uma assinatura no caderno dos alunos no fim da aula. Não conseguia compreender o motivo de um professor ler o livro para a classe, uma vez que os alunos já eram alfabetizados e poderiam ler por conta própria. Sentia-me impotente, perdendo tempo ali dentro. Começava a entender que uma das principais funções da escola não era a de propiciar a minha aprendizagem, mas sim de modelar minha

---

<sup>5</sup> A Escola Municipal Estudante Leonardo Sadra pertence à rede municipal de ensino de Contagem. Atende à demanda da região central da cidade.

conduta, reprimir minha natureza livre e de me preparar para a vida ordinária do trabalho alienado.

Esse conjunto de fatores contribuía para o crescimento de um sentimento profundo de aversão e ódio à escola. O tempo passado dentro da sala de aula era a parte ruim do dia. Preferia ir à escola no período da manhã ao invés do período da tarde, pois assim, ao sair da escola, teria o resto do dia livre, com o sentimento de já ter superado o momento desagradável do dia. Quando criança, ao ver meu pai saindo para o trabalho às sete horas da manhã e voltando às sete horas da noite, esgotado de forças e de ânimo, durante cinco vezes por semana, entendia que era natural passar uma parte do dia neste tempo ruim. Era algo natural, uma obrigação a ser cumprida. Acreditava que isso era comum, óbvio, e pensava “Hoje, criança, a parte ruim do dia é a escola, amanhã será o trabalho.” Via como algo imutável, que eu deveria passar por isso. Nesse mesmo período, propus-me a não estudar mais matemática. Levava gibis para a aula e lia escondido. Tomei essa atitude radical quando entendi que o quê a professora propunha ensinar nada me valia para a vida prática, associado à minha dificuldade natural nessa disciplina. Porém, essa rebeldia obviamente me presenteou com notas baixas o suficiente para quase ser reprovado. Antes da situação ficar incontornável, fiz um enorme esforço para aprender aquilo que em nada me interessava para conseguir ser aprovado na disciplina. Deu certo. Como estudar era algo obrigatório, impossível de ser burlado, eu me propunha ser o minimamente estudioso para poder ser aprovado. Ser reprovado significaria repetir todas as chateações e os transtornos. Pior do que estudar o que não me interessava no momento, seria estudar tudo novamente no ano seguinte, pensava comigo. E guiado por esse pensamento nunca fui reprovado.

Todas as áreas do conhecimento são importantes. É razoável conseguirmos lidar bem com o mínimo de conhecimento em cada área (linguagem, ciências exatas, humanas, ciências naturais, etc.). Porém, a escola com seu pensamento secular massificante não consegue lidar com as individualidades. É pensar que uma pessoa que tem grande habilidade em determinada área dedique seu tempo de forma penosa e obrigatória com uma disciplina que não gosta, com a pressão constante de punições como a repetência do ano letivo. Via um colega apaixonado pelo xadrez que tinha que fugir da aula para jogar escondido dentro da escola.

A escola não se interessava, portanto, com minha formação individual, não me estimulava a desenvolver aquilo que gosto naturalmente, mas forçava os alunos a cumprir um determinado Currículo Escolar alheio à realidade do aluno. Assim, a escola

era um ambiente que não me estimulava ao estudo, pelo contrário, estimulava apenas o sentimento de frustração e aversão. Houve um dia em que ao chegar à escola pela manhã vi uma aglomeração de alunos na portaria, esperando para entrar. Todos os alunos estavam confusos com aquele bloqueio na entrada. Uma hora depois, resolveram nos permitir a entrar. Quando entramos, vimos a escola inteira pichada e com alguns estragos. Alguns pichadores invadiram a escola de madrugada e escreveram em quase todas as paredes. Vi alguns professores e alunos chocados com a situação. Mas eu e muitos alunos, alguns de forma velada, sentimos muito prazer com aquela agressão. Era uma espécie de afronta, de provocação e intimidação à escola. Ver aquele espaço, que era responsável por momentos ruins na vida de muitos, atacado era um momento de prazer e de certo alívio. Acredito que os responsáveis pelo vandalismo não fizeram com o intuito de protestar e não posso afirmar qual sentimento essas pessoas tinham pela Escola. Mas, ainda assim, ver a instituição em uma situação vulnerável foi muito bom.

Nesse período, impressionava-me muito a estrutura física do lugar onde eu estudava. A escola era abafada e quase não se via o céu. Essa imagem remetia-me a um presídio. A biblioteca estava quase sempre fechada e quando aberta, vazia. Durante um tempo, ela servia para abrigar os alunos que chagavam atrasados, esperando para entrar em sala de aula no segundo horário. Às vezes, servia como espaço de punição: Não fez o dever de casa? Vá fazer na biblioteca agora e só volta com ele pronto! Meu irmão mais velho estudou nessa mesma escola, antes de mim, com uma diferença de tempo de cinco anos. Impressionava-me muito o fato de que vários livros que eu pegava na biblioteca só haviam sido lidos apenas uma vez, pelo meu irmão, e a segunda vez que ele era pego era por mim num espaço de tempo de cinco anos.

Penso que são cárceres. Penso que é um horror. Pensar que se tenha que confinar as crianças, que deva haver guardas vigiando-as para que não fujam. (BARETIN<sup>6</sup>, Ellinor *in* PROHIBIDA...2012)

Nesse período, eu já fazia muitas reflexões sobre a instituição escolar, sobre sua ideologia, sua estrutura. Costumava dizer: A escola é uma instituição falida! Não sei se eu inventei essa frase, ou se escutei de outra pessoa, o fato é que, desde então, percebo grandes falhas na estrutura escolar e uma desconfiança acerca de seu discurso libertador.

---

<sup>6</sup>Diretora do Centro de estudos Montessori – Chile.

Disponível <<http://www.educacionprohibida.com/investigacion/entrevistados>> Acesso em 22 set 2013.



Como a escola é o lugar de sermos felizes e “crescermos” se ao chegar o domingo à noite e escutar a música do “Fantástico<sup>7</sup>” o sentimento, meu e de vários amigos, era de tristeza? Infelicidade ao se dar conta de que o fim de semana estava por acabar e que começaria mais uma semana de aborrecimento.

Diante desses fatos, penso: Um lugar no qual sentimos aversão não pode propiciar uma educação plena, e sim, limitar, oprimir e doutrinar. Corrobora com esse meu pensamento umas das reflexões do filme “Educação Proibida” (2012) que afirma que “se não se desfrutar da aprendizagem, não existe aprendizagem autêntica, e sobretudo, a genialidade que cada um leva dentro si não pode se manifestar.”

---

<sup>7</sup>Fantástico é um programa de televisão brasileira, em formato de revista eletrônica, de grande sucesso exibido aos domingos há 40 anos pela Rede Globo. (Nota do autor)

## **CAPÍTULO 2:**

### **O CAMELO, O LEÃO E A CRIANÇA OU REFLEXÕES EM PROL DE OUTRA ESCOLA.**

Após apresentar o meu percurso como estudante no modelo de escola que esse trabalho pretende questionar, abordo neste capítulo, uma reflexão crítica da fábula “As três metamorfoses”, de Friedrich Nietzsche, em diálogo com a obra “Nietzsche e a educação”, de Jorge Larrosa (2009). A ideia aqui é aproximar-me da interpretação do texto do filósofo alemão a fim de endossar o argumento de que se faz necessária outra forma de se pensar a instituição escolar, um caminho para a emancipação.

#### **2.1. O Camelo: A Herança Cultural Imposta.**

Friedrich Nietzsche, logo nas páginas iniciais de “Assim falou Zaratustra” (1972), apresenta a fábula “As três Metamorfoses”. Nela, há três personagens simbólicos: o camelo, o leão e a criança. Jorge Larrosa analisa as três figuras e suas relações de uma forma que colabora com o pensamento de que a educação é um importante instrumento na busca do Homem por sua emancipação.

[...] sob este movimento do espírito (camelo, leão, criança), se resume um complexo itinerário de luta pela autonomia e pela Emancipação. Metáfora da consciência secularizada (livre de predeterminações), este relato prefigura um momento utópico de salto emancipatório, cujo sucesso depende de um trabalho prévio, de crítica profunda àquilo que a história colocou em nossos ombros como carga moral. (HOPENHAYN, 1997 *apud* LARROSA, 2009, pág 93)

A primeira figura apresentada nessa fábula que analisaremos é a do camelo. Esse animal, na leitura de Larrosa (2009), é aquele que representa a herança cultural imposta e muito pesada para se carregar. O bom camelo é virtuoso em sua função de caminhar por caminhos áridos e monótonos, de suportar o sol, a areia, a mesmice. Não se rebela diante de uma vida de exclusivo servir. Caminha durante toda a vida, transportando grandes virtudes em suas costas, mas não se apropria delas nunca. É algo alheio a si. Resignado em sua função, jamais se voltará contra este comportamento para questionar quais seus verdadeiros propósitos e vontades. Acaba por morrer na miséria material,

intelectual, espiritual, mas ainda assim a dentadura de sua caveira irá sorrir, perpetuando seu comportamento dócil e simpático, avesso as complicações da reflexão e da rebelião.

Completando essa leitura, Larrossa comenta:

Digamos que o camelo é uma mescla de moral cristã, má consciência e espírito ascético: um animal gregário, domesticado, escravizado, servil e de carga, um animal que diz sim a tudo que se lhe impõe e que encontra sua felicidade em cumprir com seu dever. (LARROSA, 2009,pág 91)

Podemos facilmente fazer uma aproximação da figura desse camelo com a escola tradicional, aquela na qual estive inserido por muito tempo enquanto estudante.

Sobre a origem dela, afirma-se:

A escola como a conhecemos nasce no fim do século XVIII e começo do século XIX na Prússia. Com o objetivo de evitar as revoluções que ocorriam na França, os monarcas incluíram alguns princípios do Iluminismo para Satisfazer o povo, mas mantendo o regime absolutista. A escola prussiana se baseava na forte divisão de classes e castas. Sua estrutura herdeira do modelo Espartano fomentava a disciplina, a obediência e o regime autoritário. (PROHIBIDA...,2012)

No Brasil, a educação quase sempre esteve atrelada as ideologias de submissão (ARANHA, 1996). Em seus primórdios, esteve nas mãos dos jesuítas que mesclaram o processo educativo a doutrinação cristã. Mais tarde, já no Brasil Império, a formação escolar das elites se dava em colégios estrangeiros. Em meados do século XX, os ideais escolanovistas<sup>8</sup> ganham repercussão com seus princípios arrojados frente à escola da época, principalmente no embate com as escolas católicas. Na década de 1960, surgem, na sociedade civil, diversos movimentos interessados na educação popular, tendo como figura emblemática Paulo Freire<sup>9</sup>. Mas com o golpe de estado de 1964, as tendências educacionais progressistas e inovadoras enfraquecem e revigoram as pedagogias

---

<sup>8</sup> Escola nova foi um movimento que surgiu em oposição á escola tradicional, magistrocêntrica e voltada para a transmissão de conteúdos. A escola nova considera a criança como sujeito da educação e se preocupa mais com o processo do que com o produto do conhecimento, uma vez que tem por objetivo a formação do homem para uma sociedade em mudança. Este movimento, que tem como representante maior o estadunidense John Dewey, representa o pensamento liberal burguês.

<sup>9</sup> Paulo Freire é um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial. A sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante: o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído; libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado.

autoritárias com forte tendência tecnicista<sup>10</sup>, refletindo o ideal antidemocrático do próprio Estado. Atualmente ressurgem, mas de forma muito tímida, novas propostas educacionais. Porém as discussões sobre os novos caminhos da Educação no Brasil são ínfimas diante dos problemas que ela enfrenta, muito bem delineados a seguir:

A escola é um pequeno laboratório da submissão, como a fábrica ou o escritório; ela é um espaço fechado (portão, grades) encerrado em tempos e ritmos específicos (sinal, sirene), submetida a um direito original (código do trabalho e regulamento interno...), a um sistema de classificação e sanções locais (recompensas, prêmios, disciplina...), a ritos particulares (distribuição dos prêmios, medalhas do trabalho...), submetida a uma forte hierarquia — malgrado a ilusão da liberdade na sala de aula — (inspetor, contramestre...), a totalidade preparando o respeito às autoridades legítimas (professor, pai, chefe, patrão, marido...). Em resumo, um bem pequeno mundo que inicia à verdadeira vida, aquela em que a desigualdade e o abuso de poder são a regra. (LENOIR apud Aranha, 1997, p. 91)

A escola se encarrega da importante função de transmissora da herança cultural. O acesso ao conhecimento das diversas áreas do saber humano é muitíssimo importante e a Escola não pode se furtar desse compartilhamento de saberes. Porém, se pautar apenas na transmissão da informação, na resposta, no já conhecido e estudado, furta do aprendiz o momento do descobrimento. O aluno pouco descobre, pouco pesquisa. Como o camelo, não se apropria daquilo que lhe é transmitido e cobrado de forma memorizada. Cabe a ele apenas memorizar o que já foi estudado por outro, e o que já foi oficializado como ciência. É óbvio que devemos beber da fonte do que já foi estudado e discutido ao longo da história da humanidade, mas a escola ao se concentrar exclusivamente nas respostas e na capacidade de memorização renega a mágica de se *espantar* diante do novo como pretendido por Rubem Alves<sup>11</sup>. As metodologias utilizadas nas escolas, com referência no modelo de produção taylorista<sup>12</sup>, favorecem a alienação dos estudantes no processo de aprendizagem, como é mostrado no filme “A Educação Proibida”:

O modelo de produção industrial em linha de montagem era perfeito para escola. A educação de uma criança era comparável à manufatura de um

<sup>10</sup> Tecnicista (pedagogia). A tendência tecnicista surgiu nos EUA a partir da tentativa de inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade típicas do sistema de produção capitalista. Utiliza procedimentos do Taylorismo e do behaviorismo.

<sup>11</sup> Nascido em 1933 em Dores da Boa Esperança-MG. Pedagogo, poeta e filósofo de todas as horas, cronista do cotidiano, contador de histórias, ensaísta, teólogo, acadêmico, autor de livros para crianças, psicanalista.

<sup>12</sup> Taylorismo (de Frederick Taylor). Método científico de racionalização da produção que por meio da supressão de gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo, visa o aumento da produtividade e a economia de tempo. O processo de trabalho parcelado acentua a dicotomia entre a concepção e a execução do trabalho.

produto, portanto, requeria uma série de passos determinados numa ordem específica, separando as crianças por gerações em graus escolares. E em cada uma dessas etapas, trabalharia sobre determinados elementos, conteúdos que assegurariam o sucesso, pensado minuciosamente por um especialista. Nesta linha, uma pessoa estaria a cargo de uma pequena parte do processo, insuficiente para conhecer o mecanismo na sua totalidade e as pessoas em profundidade. Um docente por ano, por matéria, a cada 30 ou 40 alunos, chegando ao ponto de que o processo termine sendo meramente mecânico. Este sistema de linha de montagem, que nasce com o Taylorismo foi aplicado na indústria, na escola e no exército de diferentes países e culturas do ocidente.(..) (PROHIBIDA..., 2012)

Outro aspecto desse modelo de educação é o de lançar para o futuro a necessidade do conhecimento que nela se ensina. Seu ensino é de uma *aprendizagem preventiva*, como afirma Ginnes Del Castillo<sup>13</sup>. O estudioso exemplifica essa afirmação com o seguinte questionamento escutado por ele em uma escola. Um aluno perguntou a professora: “Senhora, para que serve isso?”. E ela respondeu: “ah, algum dia você poderá necessitar”. Uma pedagogia do que está por vir nunca será de fato uma pedagogia que vise à aprendizagem, pois o caminho da descoberta pode até ser planejado, mas o vislumbre, o espanto, o ímpeto é sempre a realidade do instante, do momento presente. A escola tradicional é a escola da preparação. Prepara o aluno do ensino fundamental para o ensino médio, o aluno do ensino médio para o vestibular... Como diria um ditado popular: ”almoça pensando na janta”. Mas a principal preparação, sem dúvida, é para o mundo do trabalho, o mundo adulto. Quando utilizo a palavra *trabalho* é na concepção negativa da palavra, o que para a maioria dos trabalhadores se faz presente, o trabalho alienado, maçante, opressor. Numa escola idealizada à imagem e semelhança dos presídios e fábricas como nos diz Foucault (2004, pag. 114), nada mais natural que a preparação dos alunos para os presídios (ainda que metaforicamente) e para as fábricas:

Durante os últimos séculos, temos construído nossas escolas a imagem e semelhança das prisões e fábricas, priorizando o cumprimento de regras, o controle social. A escola foi pensada como uma fábrica de cidadãos obedientes, consumistas e eficazes, onde, pouco a pouco, pessoas se convertem em números, qualificação e estatísticas. As exigências e pressões do sistema terminam desumanizando a todos, porque vão além dos professores, diretores ou inspetores escolares. (PROHIBIDA, 2012)

Um corpo não aceitaria tão facilmente se sujeitar a uma intensa carga de trabalho, se a escola não o adestrasse para isso. Passamos quatro, cinco horas sentados

---

<sup>13</sup> Diretor Geral da “Escuela de la Nueva Cultura “La Cecilia”, Argentina”.

na cadeira da classe, controlando nossos impulsos naturais de movimento e de ação. O sentar na cadeira é uma forma de condicionamento terrível, que visa primeiramente à construção de uma conduta apropriada ao mundo adulto do trabalho. Este condicionamento da conduta não se faz de um “dia para o outro”. É uma constante construção, baseada no sistema de prêmios e castigos. Premiam-se os obedientes, aqueles que conseguem controlar suas pulsões de movimento, e punem-se os rebeldes, aqueles em que a pulsão de falar e de se movimentar desafia a sedução dos prêmios e dos elogios. Em geral, as escolas se incomodam mais com os indisciplinados do que com aqueles que têm dificuldades na aprendizagem, demonstrando o mote da escola: formar cidadãos úteis ao sistema, como comentam os autores a seguir:

A fim de poder desenvolver-se em conformidade com a sua natureza, o estado utiliza em mim as tesouras da cultura, dá-me uma educação e uma formação apropriadas a ele e não a Mim. Ensinando-me, por exemplo, a respeitar as leis, a abster-se de atentar contra a propriedade de Estado (quer dizer, a propriedade privada), a venerar a majestade divina e terrestre, em resumo, ensina-me a ser irrepreensível, sacrificando minha particularidade ao sagrado. [...] É nisso que consiste o gênero educação e cultura que me pode dar o Estado: ele faz de mim um instrumento utilizável, um membro útil da sociedade. (STIRNER apud ARMAND 2003, pág. 56)

A disciplina, a formação da conduta são os conceitos principais no qual a escola se sustenta:

Em teoria, todas as leis de educação nos falam de objetivos de desenvolvimentos humanos profundos, valores humanos, compreensão, comunidade, igualdade, liberdade, paz, felicidade e se enchem com palavras bonitas. A realidade é que a estrutura básica do sistema, promova justamente valores opostos. Qualquer ideia que se promova a partir do discurso é incoerente com o que a estrutura sustenta.(PROHIBIDA..., 2012)

## **2.2. O Leão: A Força da Ruptura.**

Diante do explícito fracasso da escola como espaço para a liberdade, ou indo além, diante da infeliz percepção da escola como instrumento de perpetuação das desigualdades intelectuais e, por consequência, sociais, como bradaram os teóricos crítico-reprodutivistas, é chegado o momento não de superação ou de reforma, mas de ruptura representada na figura emblemática do Leão, que desempenha, na fábula de Nietzsche, o papel de herói da liberdade:

O leão, por sua parte, é o espírito crítico, rebelde e negativo. O espírito transforma em leão porque “pretende conquistar a liberdade” opondo seu “Eu quero” ao “Tu Deves”, inscrito em cada uma das escamas do dragão-amor, contra o qual ele luta. O leão representa o movimento heroico do “fazer-se livre” lutando contra o amor e vencendo-o. Por isso, define-se por oposição e só pode viver da confrontação, da luta, da destruição, como se seu destino estivesse ligado ao dragão-amor que se converteu em seu maior inimigo. O leão é um herói negativo, sua força ainda é reativa. (LARROSA, 2009, pág. 91-92)

Penso que a figura do Leão não é apenas destruidora. No embate contra o Camelo e sua força secular, apenas a força devastadora do Leão é capaz de abrir caminho para o novo. Se o considerarmos apenas como o destruidor, temos que ao menos ressaltar sua preparação para o cultivo. Bakunin<sup>14</sup> nos diz “Confiemos no eterno espírito que destrói e aniquila apenas porque é a inexplorada e eternamente criativa origem de toda a vida. A ânsia de destruir é também uma ânsia criativa” ou ainda

O anarquista é capaz de aceitar a destruição, mas apenas como parte do mesmo eterno processo que produz a morte e renova a vida no mundo da natureza, apenas porque acredita na capacidade do homem livre para construir outra vez e melhor sobre os escombros do passado destruído. (WOODCOCK<sup>15</sup>, 1998, pág. 12)

O Leão é um apelo à transformação radical, no sentido da ruptura da ideologia educacional, baseado nos princípios que, na leitura de Larrosa (2009), são atribuídos ao camelo. Não há mais espaço para reformas educacionais no qual se estipula estratégias e ensaia discursos de liberdade, mas que na essência não marque um posicionamento de destruição do modelo tradicional. Radical então, no sentido etimológico da palavra (latim *radix*, *-icis*) que significa raiz, ou nos dizeres populares “cortar o mal pela raiz”. “O leão não muda valores, mas sim os despedaça” (LARROSA, 2009, p.96). Ainda que esse apelo à destruição possa parecer apelativo, ou excessivamente pessimista, ele se faz necessário para estabelecer um campo para novas possibilidades. Sem reformas ou aprimoramentos. Reformar ou aprimorar a escola e o pensamento educacional tradicional não significa um caminho para a emancipação, mas um novo caminho para um final já conhecido, diferente do propósito emancipador.

Podemos identificar reverberações desse “movimento do Leão” em ideias de outros pensadores, dentre eles, Ivan Illich e sua impactante obra referencial “Sociedade

---

<sup>14</sup> Mikhail Bakunin (1814 - 1876) – Pensador Russo figura entre os principais nomes do anarquismo mundial.

<sup>15</sup> George Woodcock (1912 - 1995) foi um prolífico escritor canadense com uma ampla obra sobre o anarquismo.

sem Escolas” (1970). Nela, Illich questiona o mito da educação mediada pela escola. Afirma que as instituições infantilizam os Homens que já não pensam por si mesmos, mas sempre com ajudas dos especialistas. Afirma que a escola promete o que não é capaz de cumprir: promover a educação e a emancipação do sujeito. A escola viveria num paradoxo de querer preparar para o mundo e ao mesmo tempo cortar o contato com ele. Além disso, é conivente com o Estado opressor e reafirma as desigualdades sociais nele existentes. Ivan Illich acredita que

A Nova igreja do Mundo é indústria do conhecimento, ao mesmo tempo fornecedora de ópio e lugar de trabalho durante um número sempre maior de anos da vida de uma pessoa. A desescolarização está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise à libertação humana. (ILLICH, 1970 *apud* ARANHA, 1996, pág 197)

A proposta de desescolarização da Sociedade me leva a lembrar de uma em tantas histórias contadas pelo meu avô. Segundo ele, na sua infância, a melhor parte do seu dia eram as horas dentro da escola. Ele estudou até a quarta série do ensino fundamental, que era o nível máximo que a escola de sua cidade oferecia. Frequentou a escola ainda mais dois anos como ajudante da professora. Além do prazer em aprender, essas horas dentro da escola eram as horas distantes da “maldita enxada”.

A realidade social brasileira, na época do meu avô e ainda hoje, é marcada pela rotina em busca do suprimento das necessidades básicas de vida, de sobrevivência. A escola pode ser para uma criança pobre, ainda que supostamente ela não goste de frequentá-la, mais convidativa do que a vida do trabalho, sobretudo do trabalho braçal. A criança sem escola e sem nenhuma outra forma de ensino está sujeita a outras necessidades da vida na sociedade capitalista. Provavelmente, será doutrinado pelo apelo das igrejas e da cultura de massa<sup>16</sup>. Escapará de um instrumento de dominação, segundo Illich (1970) a escola, e será doutrinado por outros meios de dominação social. A escola ainda pode apresentar uma espécie de refúgio de uma vida familiar degradada pela miséria e pela rotina restrita ao convívio com os familiares.

---

<sup>16</sup> A Cultura de massa resulta dos meios de comunicação de massa como o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo, a imprensa, as revistas, que atingem uma grande quantidade de pessoas pertencentes a diversas classes sociais e de diferente formação cultural. Essa cultura distinta da erudita e popular surge após a revolução industrial. É promovida não de forma espontânea e folclórica, mas por grupos profissionais. A cultura de massa é produzida “de cima pra baixo”, impõe padrões e homogeneiza o gosto por meio do poder de difusão de seus produtos. Em linhas gerais, é também uma produção estandardizada, visando ao passatempo, ao divertimento e ao consumo.



Nesse sentido, Illich está longe de ser um ingênuo ao pensar uma sociedade desescolarizada, sem pensar em outras formas de acesso ao conhecimento, mas não me atarei profundamente em seu pensamento neste trabalho. Acredito que sua força está essencialmente em compreender que a escola é uma instituição muito diferente de seu discurso libertador, e de propor formas mais autônomas na busca do conhecimento.

Carlos Calvo Muñoz,<sup>17</sup> ao se referir a Illich, e sua proposta de desescolarização diz,

No entanto, muitas pessoas acreditam que a escola é necessária, digamos que sim, vamos admitir. Mas é uma escola que temos de transformar, daí a minha proposta é que temos que desescolarizar a escola, ou seja, retirar da escola tudo o que tem de escolar, isso significa que devemos retirar da escola tudo o que a escola impede que os alunos aprendam. (PROHIBIDA...2012)

Desescolarizar a escola é o termo mais acertado ao se pensar numa nova escola. Este termo afirma a importância da escola como ideia e refuta o que vivemos como escola até então.

Outra linha de pensamento educacional que destaco como “leões” são os críticos reprodutivistas representados pelos pensadores franceses Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Louis Althusser. Esses teóricos contrapõem-se aos escolanovistas de pensamento liberal criticando a visão ingênuo e otimista da escola como instrumento de equalização social e de esperança. Para os crítico-reprodutivistas, a escola que temos é um instrumento essencial de perpetuação das injustiças sociais. De acordo com Aranha,

Para Bourdieu e Passeron, a função mais escusa e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, mascarar a verdade objetivada por sua relação com a estrutura das relações de classe. (ARANHA, 1997, pag 188)

A escola se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde a mais tenra idade, inculcando nelas os saberes contidos da ideologia dominante e é na escola que as ideias dominantes serão favorecidas respondendo aos interesses capitalistas. Estando a escola inserida em um contexto sócio-econômico definido, ou seja, fazendo ela parte de

---

<sup>17</sup> Carlos Calvo Muñoz - Ph. D. em Educação (1979), Mestre em Artes e Antropologia (1976) e Educação (1975), da Universidade de Stanford, nos EUA. Professor de Filosofia da Universidade Católica de Valparaíso, Chile. Acadêmico Pós-Doutor na Universidade de Stanford, EUA, e da Universidade de Leuven, na Bélgica. Professor visitante e conferencista em universidades na América Latina, EUA, Europa, Índia e China.

uma sociedade capitalista, de classes divididas entre exploradores e explorados, o ensino ali promovido reflete o ideal político dominante. Os críticos reprodutivistas acreditam, portanto, que a escola exerce o papel de reprodutora da sociedade de classes, reforçadora do modo de produção capitalista e, por isso mesmo, repressora, autoritária e inculcadora da ideologia dominante.

Bourdieu e Passeron desfazem a ilusão da autonomia do sistema escolar, pois a escola não é uma ilha separada do contexto social. Acusam a ação pedagógica como violenta, porque sob a aparente neutralidade dissimula uma implacável violência simbólica<sup>18</sup>.

Para os autores, a escola constitui um instrumento de violência simbólica porque reproduz os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos. O acesso à educação, o sucesso escolar, a possibilidade de escolaridade a universidade estão reservados àqueles cujas famílias pertencem à classe dominante, ou seja, os herdeiros de sistemas privilegiados. Não cabe à escola promover a democratização e possibilitar a ascensão social; ao contrário, ela reafirma os privilégios existentes. A escola limita-se a confirmar e reforçar um *habitus* de classe. *Habitus* significa para Bourdieu e Passeron, “uma formação durável e transportável, isto é, [um conjunto de] esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação. (ARANHA, 1997, pág 189)

Já Althusser, segundo Aranha (1997), desenvolve a noção de *Aparelho ideológico do Estado* incluindo e destacando a escola como um poderoso instrumento de dominação. Trata-se de uma pluralidade de Instituições (escolares, familiares, jurídicas, político, sindical, de informação, cultural), que funcionam pela ideologia da classe dominante perpetuando as relações de poder.

Para quem já nasceu num berço de opressão, provavelmente herança de muitas e muitas gerações, este movimento de emancipação se torna cada vez mais longínquo. Acostuma-se à privação, acostuma-se a não se sentir no direito à plenitude e à felicidade. A capacidade de acostumar-se é imensa. O hábito é uma das forças mais

---

<sup>18</sup> O conceito de violência simbólica foi criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Bourdieu, juntamente com o sociólogo Jean-Claude Passeron, partem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica expressa-se na imposição “legítima” e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. A violência simbólica pode ser exercida por diferentes instituições da sociedade.

arreatadoras que existe. O hábito torna comportamentos em regras aparentemente indissolúveis. Instaura a perpetuação da ação alienada. Oficializa as relações. Para Etienne La Boétie<sup>19</sup>:

(...) é preciso concordar que ela [a natureza] tem ainda menos poder sobre nós que o hábito; pois, por melhor que seja, o natural se perde se não é cultivado, enquanto o hábito sempre nos conforma à sua maneira, apesar de nossas tendências naturais. (BOÉTIE, 1987, pág 80)

É verdadeiro dizer que no início serve-se contra a vontade e à força; mais tarde, acostuma-se, e os que vem depois, nunca tendo conhecido a liberdade, nem mesmo sabendo o que é, servem sem pesar e fazem voluntariamente o que seus pais só haviam feito por imposição. Assim, os homens que nascem sob o jugo, alimentados e criados na servidão, sem olhar mais longe contentam-se em viver como nasceram e, como não pensam ter outros direitos nem outros bens além dos que encontraram em sua entrada na vida, consideram como natural a própria condição de seu nascimento. (BOÉTIE, 1987, pág 84)

De fato, a sociedade como conhecemos, principalmente pela complexa estrutura do Estado, não corresponde às necessidades e aos anseios de todos, mas de uma pequena classe social, que ao longo da história utiliza dos aparelhos do próprio Estado para perpetuar seus privilégios, suas propriedades, suas *conquistas*. O indivíduo independente de sua origem social, recebe as influências de seu meio, e de modo geral perpetua as condições de sua classe. Mesmo com o poderoso aparelhamento estatal, que objetiva a continuidade do *status quo*, os Homens são capazes de refletir sobre sua atual condição de vida. Ainda que isso seja muito difícil e conflituoso e que o fluxo da vida nos arrebate com as necessidades imediatas de sobrevivência e de entretenimento, somos capazes de refletir e de nos autoproduzir. Acreditar no homem como mero coadjuvante passivo de sua herança cultural é demasiadamente imobilista porque

O autoproduzir-se humano se completa em dois movimentos contraditórios e inseparáveis: por um lado, a sociedade exerce sobre o indivíduo um efeito plasmador, a partir do qual é construída uma determinada visão de mundo; por outro, cada um elabora e interpreta a herança recebida na sua perspectiva pessoal. (ARANHA, 1997, pag 17)

Voltando à fábula de Nietzsche, o Leão representa as forças que instauram a ruptura com o passado e com o presente. O Leão, então, cumpre o dever de destruição do Camelo e de autodestruição, pois apenas se destruindo e destruindo consigo o próprio desejo destruidor abre-se a fenda para a criação, para o porvir, para a criança:

---

<sup>19</sup> Étienne de La Boétie (1530 - 1563) foi um humanista e filósofo francês. Seu célebre livro “Discurso da Servidão Voluntária” é uma espécie de hino à liberdade. Na obra reflete sobre o que leva os Homens a se submeterem de forma pacífica à servidão.

O Leão tem a ver com a crítica do que somos, do que nos constitui, do que nos aparece como necessário, do que fixamos em identidade. E com a crítica também do que queremos ser, de tudo aquilo que ainda está na lógica do projeto, do ideal, da autoconservação, do sentido. E tudo isso para abrir o devir, o porvir, a possibilidade de um salto que não está regrado pelo futuro, nem pelo futuro projeto, nem pelo futuro guia, nem pelo futuro promessa, nem pelo futuro ideal, nem pelo futuro consumação, nem pelo futuro realização. A criança abre um devir que não é senão um espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence à história mas que inaugura um novo começo, de uma liberdade libertada. (...) A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida. (LAROSSA, 2009, pág 98)

### 2.3. A Criança: O Poder da Criação.

*Dizei-me irmãos meus, o que pode fazer a criança que não pode fazer o leão? Por que é preciso que o leão raptor se transforme em uma criança? A criança é inocente e esquece; é uma primavera e um jogo, uma roda que gira sobre si mesma, um primeiro movimento, uma santa afirmação.*

Assim Falou Zaratustra<sup>20</sup>

Completando a fábula “As três Metamorfoses” surge a figura da Criança sob o signo da Criação. Criação daquilo que somos; daquilo que queremos ser. A criança e a infância exercem um poder de fascinação nas artes, pois representam a possibilidade de criação original, sem o peso da cultura herdada. Uma apologia ao genuíno e ao essencial.

Não se vislumbra o novo se apegando ao passado. Não se pode nascer plenamente se o rancor e o ódio ao passado sobrepujarem a pureza e frescor de uma nova vida. Não se trata de um esquecimento do passado, pois o passado não se esquece, se vive, experimenta. O esquecimento, a anistia, só reforçam o pensamento servil do camelo. Mas é necessária uma brecha no rancor para que o novo se resplandeça. Ou, nas palavras da Larrosa (2009, pág.52), “para chegar a ser o que se é há que combater o que já se é”.

---

<sup>20</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*, Rio de Janeiro: Martins Pena, 2004.

Em educação, a criança é a volta ao que nos é próprio, aquilo que nos interessa acima de tudo, a nossa auto descoberta, o encontro consigo mesmo. A liberdade então, como a criação no parágrafo anterior, é o caminho que fazemos em direção ao que somos, ao que queremos ser. “Chegar a ser o que és! Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades”. (LARROSA, 2009, p. 39)

Deve-se deixar claro que este “chegar a ser o que somos<sup>21</sup>”, não se assemelha a ideia do inatismo, principalmente quando usada para justificar o *status quo*, e destinar toda a responsabilidade do sujeito a princípios metafísicos de origem ou de classe social. Tampouco este caminhar tem um fim. Também não é um encontro com um “eu” eterno e transcendental. É uma criação, um voltar a si mesmo; um “se inventar” e “se reinventar” ininterrupto. É um regresso do Homem a sua figura Criança, que ainda não se desviou do seu instinto de autorrealização e busca satisfazer seus próprios anseios e necessidades.

Não tenho o objetivo nem terei a ousadia de propor neste trabalho um novo modelo de escola, um vislumbre de uma “Escola-Criança”. A força da Criança está no elogio à busca pelo que é essencial. Uma busca pela Liberdade enamorada com a Criação, com a liberdade de criar sua própria liberdade.

Porém da criança nada se pode dizer. A criança não se pode antecipar, nem se projetar, nem se idealizar, nem se determinar, nem se antecipar. A criança não cumpre nada, não realiza nada, não culmina nada. É um limite, uma fronteira, um salto, um intervalo, um mistério. (LARROSA, 2009, pág 97)

Não há perspectiva de liberdade mais radical do que chegar a ser o que se é. Esta ideia de formação, de emancipação e de educação vê na individualidade de cada homem, naquilo que ele é, na construção de sua vontade, o próprio espaço de sua liberdade. Um homem que realiza suas vontades, que conduz o seu arado e ergue aquilo que deseja.

Este “encontrar a si mesmo” é uma ode à autonomia e à educação plena que vem ao encontro com as vontades pessoais. Descobrir, inclusive, quais as vontades são inerentes a cada indivíduo. Fazer ressurgir àquelas vontades que as expectativas alheias

---

<sup>21</sup> Célebre frase “Homem, torna-te no que és” do Poeta Grego Píndaro, encontrada de diversas maneiras na obra de Nietzsche: “encontrar-se a si próprio”, “buscar-se a si próprio”, “formar-se a si próprio”, “cultivar-se a si próprio”, “fazer-se a si próprio”, “conhecer-se a si próprio”. (LARROSA, 2009, pág 76)

arruinaram. Pois somente o desejo, o ânimo, o apetite, a gana, o impulso, a necessidade e a vontade individual interessam quando nos referimos à educação no seu sentido radical, sinônima de liberdade. *Torna-te aquilo que és!*

### **CAPÍTULO 3**

#### **A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR: O ESTÁGIO E O INÍCIO DE UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA.**

Em 2007 fui aprovado no curso de Teatro da UFMG, no qual escolhi a modalidade Licenciatura. Depois de passar a vida toda dentro da escola numa relação conflituosa, buscando permanecer o mínimo possível dentro dela na minha adolescência, optar pela Licenciatura, num primeiro olhar, pode parecer um autoflagelo. Creio que a escolhi como forma de pesquisar, de confrontar e de tentar entender a instituição escolar tão complexa e tão presente em minha vida.

Nos estágios obrigatórios do Curso de Teatro tive boas experiências. O Estágio I, eu fiz no Centro Pedagógico da UFMG, o “CP”, onde observei as aulas do professor Leandro da Silva Acácio. O estágio II, também, foi no CP com alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. O estágio III ocorreu no “Quatro Elementos Sítio Escola” com alunos do ensino fundamental I e II e o Estágio IV no Centec (2011), a mesma escola que estudei no Ensino Médio (2004 a 2006).

O Centec é a principal escola que oferece ensino médio e ensino técnico gratuito, situada na região do centro de Contagem. Essa escola pertence à rede FUNEC (Fundação de Ensino de Contagem). As escolas que compõem a FUNEC têm como objetivo suprir a demanda do ensino médio na cidade. Em algumas unidades, são também oferecidos cursos técnicos. Eu, enquanto morador de Contagem, posso afirmar que o senso comum de seus habitantes diz que o Centec é uma boa escola, com ensino de qualidade. Inclusive o nome FUNEC é utilizado em todas as campanhas eleitorais do município: “Valorização da FUNEC”, “FUNEC para Todos”, “Estão querendo acabar com a FUNEC”, entre outros. Para a juventude da cidade, é uma oportunidade de uma educação que inclui o ensino técnico ou para aqueles que não querem estudar nas escolas estaduais precárias da cidade. Constatei que o Centec não diferencia muito de outras escolas públicas precárias da cidade. Era muito mais um marketing sobre a escola do que o ensino em si.

No período em que eu estudei no Centec, minha revolta com a escola aumentou. Meu objetivo principal era de ficar o menos possível nela. Para tanto, o foco estava centrado em conseguir o mínimo de pontos para ser aprovado. Quando podia, fugia para

a biblioteca para ler e estudar as disciplinas que me interessavam (principalmente no terceiro ano do ensino médio quando eu estava focado em passar no vestibular) ou ia para a quadra para jogar bola ou escapular de fato. Com o passar do tempo fui descobrindo artimanhas para burlar a vigilância da escola. Quando a aula do primeiro horário não me interessava, chegava dez minutos atrasado, tempo de tolerância para entrar na escola, porém, sem o direito de assistir a primeira aula. Logo procurava saber qual professor tinha faltado, o que era habitual, e qual turma sairia mais cedo da escola. Na saída, infiltrava-me nessa turma que havia sido liberada e ganhava a rua com muita felicidade.

No primeiro ano do ensino médio quase fui reprovado em matemática. Depois de muito esforço e aulas particulares, consegui ser aprovado. Já no terceiro ano, tive que trocar de turma no meio do ano letivo, fugindo da perseguição de uma professora que me odiava. Disse ela certa vez “Lúcio, você precisa ser mais dócil!”. Em alguns momentos de tédio desenhava nas mesas e no caderno, tratores e outras grandes máquinas destruindo a escola e torcia para que o tempo passasse ligeiro.

Nesse mesmo ano, minha turma fez uma peça teatral. Naquela época já estava bastante envolvido com o teatro, apresentando espetáculos, ensaiando, estudando esta arte. Porém não quis participar, nem mesmo assistir os ensaios e a apresentação. Não tinha nenhuma aversão aos colegas de turma que estavam envolvidos com a montagem, mas não queria permanecer naquele espaço, minimizando ao máximo minha presença ali. Minha aversão à escola conseguiu me afastar de uma das coisas que mais gosto e que me dedico: o Teatro.

### **3.1. Eis que retorno para onde eu nunca quis estar**

Quando escolhi o Centec para realizar o meu Estágio IV, perguntei-me por que estava fazendo tamanha idiotice. Voltar poucos anos depois para aquele lugar que enquanto estudante eu só queria me ver longe foi uma atitude corajosa. Apesar da natural aversão, sentia vontade de voltar e ver de perto aquela estrutura, desta vez em outro contexto, numa outra posição.

Acompanhei nesse estágio uma professora da disciplina Artes, que neste caso e na maioria das escolas do Brasil são profissionais da área de Artes Visuais. A professora



estava afastada durante todo o ano. Meu estágio coincidiu com a sua volta à escola também. As primeiras aulas foram um reencontro das turmas com a professora. Os alunos estavam animados, com muitas histórias para contar. Logo no primeiro dia, percebi que a escola permanecia com seus mesmos problemas da minha época.

O que mais me chamou atenção naquele primeiro dia foram os constantes e repetitivos comentários, que ocuparam metade do tempo das aulas, sobre a antiga professora de artes. De acordo com os alunos, um dia a professora não passou nem um conteúdo e nem promoveu nenhuma reflexão ou debate: ela estava literalmente “enrolando”, até que num dado momento da aula ela disse: “abram o caderno gente e ponham uns lápis de cor na mesa para se alguém passar no corredor e olhar para cá não ache estranho”. Esse caso me causou uma mistura de raiva com incredulidade. Uma postura como aquela pouco colaborava para o discurso de afirmação que a Arte constantemente tem que defender no cotidiano escolar. As artes estão em constante afirmação na escola, precisam provar suas “qualidades” e propósitos. Esta atitude pode estar relacionada a diversos problemas como desvalorização do profissional da educação, problemas na formação do professor, desmotivação acarretados por problemas pessoais, por atritos com a escola etc. Mas o fato isolado é digno de repúdio e indignação. Não se justifica. Uma professora como esta, é um entorpecimento, uma praga que faz com que toda uma geração de estudantes perca a oportunidade de um aprendizado artístico.

Nas primeiras conversas com a professora, ela me disse que tinha planejado trabalhar com Teatro na terceira etapa do ano letivo, e que eu havia chegado num bom momento. Gostei do que ela me disse, pois percebi que teria liberdade e apoio para conduzir as aulas. Meu planejamento consistia em apresentar os elementos teatrais (espaço cênico, cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, texto etc.) e conduzir as aulas como se fossem ensaios de grupo teatral. Para isso usei minha própria experiência como ator. No meu relatório de estágio, descrevi:

Preparei a aula pensando num ensaio teatral. Essas aulas aconteceram na sala de vídeo. Introduzi, falando sobre alguns grupos de teatro e suas rotinas. Comecei explicando sobre preparação corporal e vocal dos atores e propus alguns exercícios básicos. Em seguida, apresentei exercícios de atenção e reflexo. Muitos alunos executaram muito bem. Expliquei a importância

daqueles tipos de exercícios e finalizei com um exercício cujo objetivo foi explicitar o poder do som e da música no teatro.<sup>22</sup>

Nas aulas seguintes, foquei em exercícios de atenção e reflexo rápido como uma forma de preparação corporal para a cena e propus alguns exercícios de relação com o espaço. As aulas foram muito proveitosas e os alunos mostravam bastante interesse. Na sequência,

após o recreio, tínhamos o auditório para realizarmos as aulas. Quando terminou o 4º horário, os alunos estavam liberados para ir embora, pois o professor do 5º horário havia faltado. Mas os alunos queriam continuar a aula e nós prosseguimos com os exercícios durante todo o 5º horário. Trabalhamos a relação espacial em cena com algumas variantes e foi excelente. Os alunos estavam muito envolvidos, e eu também.<sup>23</sup>

Neste período, os alunos estavam com incumbência de realizar uma cena teatral para um projeto interno da escola denominado “Filosofarte”. Durante o desenvolvimento dele, as turmas tiveram que se separar em grupos e criar esquetes, dialogando os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia. O projeto, além de envolver toda a escola, foi o principal fator avaliado na disciplina Artes. A avaliação das cenas baseou-se nos seguintes tópicos: cenário, figurino, luz, maquiagem, sonoplastia, e encenação:

Primeiro dia do Filosofarte. No primeiro, no quarto e no quinto horário houve apresentações das cenas teatrais de turmas que eu não conhecia. Nas três turmas, as cenas foram horríveis. Fiquei espantado ao ver um total desconhecimento acerca das convenções teatrais. As cenas foram um festival de “gracinhas”, meninos vestidos de meninas, meninas vestidas de meninos, imitações de bordões e personagens do programa *Zorra Total* da Rede Globo, uma coisa horrível. Não houve nenhum cuidado com o figurino, a trilha sonora, a iluminação, o espaço, etc. Após as apresentações das turmas do quarto e quinto horários, a professora de Filosofia me pediu que analisasse as cenas. Fiquei desconcertado, pois havia muitos erros, mas fiz alguns comentários gerais sobre as cenas. O que mais me marcou foi uma aluna dizendo “Eu sei que minha cena não ficou boa, mas eu não tenho nenhum conhecimento sobre teatro, pra mim isso é novidade.”<sup>24</sup>

Esse estágio foi muito importante para minha formação. Voltar à escola em que estudei, mas daquela vez como professor foi muito impactante. Dois dias depois do início do estágio eu passei mal, com dores de cabeça, mal estar e vômito. Acredito que tenha sido reflexo do meu reencontro com esta escola.

<sup>22</sup> Relatório de estágio entregue na disciplina obrigatória na formação da Licenciatura em Teatro, “Estágio IV”, ministrada, na época, pelo professor José Simões, na FAE – UFMG.

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> *Ibidem, idem.*

Fiquei muito atordoado ao constatar um enorme desconhecimento artístico por parte dos alunos e professores, mais especificamente o desconhecimento teatral. Muitos grupos do Projeto Filosofarte não sabiam a diferença entre nome do grupo e o nome da cena, não sabiam as convenções básicas do teatro por uma total falta de familiaridade com as artes cênicas. As referências eram escassas, reduzidas de forma grotesca ao que é veiculado na televisão. O imaginário de teatro dos alunos baseavam-se em programas de humor e entretenimento e de filmes que passam na TV. Os alunos, não possuindo outro referencial, assimilavam aquilo como se fosse “teatral” e reproduziam esses modelos. A prática então ficava limitada devido a falta de repertório de conteúdos e outros saberes teatrais;

(...) na maioria das vezes, as atividades denominadas *artísticas* eram voltadas, principalmente, para a *fazção* ou não tinham objetivos artísticos (ex: pintura de unhas, construção de objetos com garrafas PET, etc.). Não se constituíam num processo de ação e reflexão da ação no campo das artes.

Este *aumento* das atividades artísticas dissociadas da reflexão e compreensão da Arte como conhecimento termina por enfraquecer o ensino de Arte na escola. A *fazção* dessas múltiplas ações artísticas desorganizadas e descontextualizadas com o ensino de Arte curricular muitas vezes *naturaliza* a presença da arte na escola como ocupação do tempo livre, resultando no enfraquecimento da disciplina Arte, conseqüentemente, esvaziando o seu espaço no currículo. (JUNIOR, 2011, p.2)

O teatro não é reconhecido pela escola como um saber específico, um campo do saber. Por isso, um projeto como o “Filosofarte” é proposto de forma tão natural. Sem reflexões ou constrangimentos. Solicitar aos alunos fazerem cenas teatrais parece-me não ser o melhor viés de sua inserção na vida escolar daqueles jovens. Se os alunos não têm aulas de teatro, não tem conhecimento sobre esta área, por que então fazem um trabalho avaliativo que é a montagem e apresentação de uma cena teatral? É como pedir para eu fazer uma solução química, para que faça um projeto de um edifício. Eu não tenho nenhum conhecimento, mínimo que seja para fazê-lo.

Mas, no imaginário das pessoas, o teatro não exige seriedade, não tem conteúdos para ser estudado e aprendido, qualquer um, de qualquer maneira, pode subir no palco e “brincar de ser ator”. Isso é uma clara desvalorização das artes. Se os alunos não têm aulas de teatro eles não devem apresentar de forma obrigatória e avaliativa uma cena teatral.

Exigir e avaliar os estudantes sobre conhecimentos que não foram propiciados a eles é uma maneira de banalizar o Teatro e provocar uma aversão dos alunos por esta

arte. Os alunos ao se apresentarem para uma plateia, sem nenhuma preparação, com conhecimentos muito escassos sobre o assunto, tendem a se sentirem ridículos, expondo sua figura de forma gratuita e aleatória. Então, se um dos objetivos do projeto era promover o divertimento através do teatro e um momento de experimentação prática a fim de criar um momento de fruição, este objetivo é fracassado revelando justamente o oposto. Aquele aluno que se sente tímido ou inseguro perante a plateia, devido a um total despreparo para a atividade, irá carregar consigo a ideia de que o teatro é uma área para os desinibidos e os talentosos.

Ao comparar as cenas apresentadas entre as turmas em que eu lecionei e as turmas que não tiveram contato comigo, ficou evidente que o mínimo de conhecimento que eu pude compartilhar com algumas turmas fizeram muita diferença. As turmas que lecionei conseguiram compreender o mínimo das convenções teatrais, e se atentaram a diversos elementos que compõem uma cena. Senti-me feliz ao constatar que o Teatro pode ser ensinado na escola, ainda que ela adote um discurso muito diferente do Teatro. Este retorno positivo foi importante na minha formação e me deu ânimo para continuar a minha pesquisa nessa área. Então,

chegando à escola já percebi um “clima” diferente e uma grande movimentação dos alunos, todos ansiosos para a apresentação. Muitas cenas foram apresentadas neste dia e algumas delas (principalmente das turmas que lecionei) me surpreenderam pela qualidade que eu não esperava. As aulas duraram apenas quarenta minutos (ao invés de cinquenta), pois os professores iriam fazer uma festa de aniversário para o diretor da escola. Uma grande falta de organização e de respeito com os alunos. Os últimos grupos não conseguiram se apresentar e ficaram muito decepcionados e prejudicados. Na sala dos professores, havia uma festa regada a champanhe e presentinhos “divertidos” como camisinha, pepino (simulando um pênis), foto de uma ex-funcionária que os atuais funcionários acham insuportável, etc. Achei muito chato participar desta confraternização. Uma desgraça. Após a festa, voltamos ao auditório para assistirmos o restante das apresentações, mas muitos alunos não puderam ou não quiseram ficar após o horário normal. As professoras lidavam com isto como se fosse normal, numa atitude autoritária e muito desrespeitosa. (Trecho do relatório final do estágio IV)

O retorno positivo em relação ao ensino de teatro e sua reverberação nos alunos se contrastaram com minha indignação em relação aos professores e a própria estrutura da escola. Participar de uma “festinha” para o diretor, cheia de baboseiras e de docinhos, enquanto os alunos eram prejudicados com a redução das aulas e com o fato de que teriam que se apresentar em outra data, fora do auditório (já que este iria passar por uma reforma), foi muito desagradável e lamentável. Talvez por eu me sentir mais como aluno do que como professor. Talvez por eu ainda ser aluno.

Esse voltar a ser aluno, essa atitude de “se por no lugar do outro” deve ser um exercício constante na vida profissional de um professor. Um professor deve tentar retomar sua memória de aluno e lembrar daquilo que não gostava e que, talvez, hoje, faça como professor. Retomar a lembrança das ingenuidades e das projeções que fazia da vida adulta. Relembrar que quando jovem, as esperanças estão mais pulsantes e que muitas experiências ainda são novas. Se colocar no lugar do aluno é a atitude básica para um autocontrole e uma autoavaliação da docência.

### **3.2. Experiência como professor – Diferenças ideológicas entre o ensino de teatro e a estrutura da escola tradicional**

#### **3.2.1. Apresentação do Projeto e da Escola**

Como professor de Teatro em escola regular, possuo algumas experiências. A seguir irei discorrer sobre um projeto de formação em teatro de bonecos em uma escola do Rio de Janeiro, experiência ocorrida no primeiro semestre de 2013.

A Oficina de Teatro de Bonecos e Animação foi um projeto idealizado por uma produtora carioca, que captou os recursos através de uma lei de incentivo à cultura local e que contratou o Grupo Girino<sup>25</sup> para efetivar sua realização. O Girino por sua vez me convidou a participar como professor de teatro desse projeto que consistia numa oficina para 80 alunos da Escola Municipal Professor Deputado Hilton Gama, com carga horária de 90 horas. A “equipe Girino” contava com dois professores, um diretor artístico e uma produtora. A escola, nesse projeto, entrou como uma parceira, pois todos os alunos da oficina eram alunos dessa instituição e o espaço físico utilizado era o auditório da mesma. As aulas ocorriam três vezes por semana, no contra turno escolar, organizadas em quatro turmas com uma média de 20 alunos cada com idade média de treze, quatorze anos.

---

<sup>25</sup> O Grupo Girino é um coletivo que pesquisa as técnicas e linguagens do Teatro de Animação. Fundado em 2006 por artistas oriundos de diferentes áreas artísticas, o grupo montou três espetáculos e diversas intervenções. Desde então o coletivo se dedica à pesquisa das potencialidades expressivas do trabalho do ator e sua relação com bonecos, sombras, vídeos e o Teatro em Miniatura. <http://grupogirino.com/> Acesso em 01 de nov. de 2013.

O projeto previa que a oficina resultasse num espetáculo teatral realizado na *Arena Carioca Jovelina Pérola Negra* que se localiza ao lado da escola. O conteúdo programático da oficina consistia em atividades teatrais variadas como trabalhos no ateliê para a construção dos bonecos (modelagem, papietagem, pintura, construção dos figurinos etc); exercícios teatrais envolvendo corpo e voz e exercícios de manipulação dos bonecos, improvisação e ensaios do espetáculo. O tema escolhido para o espetáculo foi o Circo. Foram construídos cerca de vinte bonecos e diversos objetos e adereços de cena. A maioria dos alunos nunca haviam tido experiências teatrais.

Ao entrar na escola, fiquei muito impactado com seu espaço físico. Logo após passar pelo portão principal, deparei-me com um pequeno pátio que é utilizado como estacionamento para os funcionários da escola. Os alunos não podem permanecer nele, salvo algumas exceções. O fato é que esse espaço não era instituído como um local coletivo, onde os alunos poderiam usufruir, sendo claramente um espaço de passagem. Logo depois desse pátio, tem outro portão que dá acesso ao prédio escolar. O prédio tem quatro andares. No primeiro andar, tem o refeitório com uma cozinha, a sala dos professores, a diretoria e a sala da coordenação pedagógica. Além de banheiros para os alunos, há uma quadra cujo acesso é limitado por grades, sendo usada apenas nas atividades de educação física. No segundo, terceiro e quarto andares predominam as salas de aula, sendo que no último também se encontra o auditório onde foi realizada a oficina.

Os pavimentos são separados por fortes grades e em cada um tem um inspetor para controlar o deslocamento dos alunos pelo espaço escolar. Caso o aluno não apresente o crachá do professor que concedeu a permissão para ir ao banheiro ou beber água, o inspetor o conduz novamente à sala de aula. Para se chegar ao auditório no quarto andar, precisa-se passar por pelo menos seis funcionários responsáveis pelo controle dos alunos.

A escola inibia ao máximo a interação entre os estudantes. Não há recreio na programação diária. Quando perguntei a um dos funcionários o motivo disso, ele me respondeu que “eles já fazem o recreio mesmo sem recreio”. Observei ainda que na escola não havia um lugar sequer para se sentar que não fosse a sala de aula. Não existia nenhum espaço de convivência. Os únicos bancos ficavam na cantina, mas como não havia intervalo, eles eram usados por um grupo reduzido de alunos que almoçavam ou

jantavam na escola. De fato os alunos entram pelo portão da escola, sobem uns degraus da escadaria, entram para a sala de aula e ali permanecem. Caso queiram burlar esse sistema e sair de sala, são impedidos pelos inspetores e demais funcionários da escola. São quatro horas ininterruptas de aula, sentados num espaço feio, muito avariado, com poucas janelas e pouca ventilação.

Na primeira semana, chegamos à escola com o intuito de preparar o auditório, montar as mesas de trabalho, montar estantes, montar as máquinas de serra, de lixa e a furadeira, organizar os inúmeros materiais necessários para a construção dos bonecos e para a criação do espetáculo e começar as atividades. Mas, fomos surpreendidos pelo auditório saturado de mesas e cadeiras amontoadas, sujas, uma infinidade de traças, muitas fezes de pombo e muito livro didático. Enfim, o espaço se tornara um depósito. Foi necessário muito empenho e trabalho para organizar o espaço para que a oficina pudesse ocorrer de forma adequada. Quando conseguimos então deixar o espaço limpo e organizado, o auditório “cresceu” e se tornou um espaço propício às atividades. É lamentável que um espaço grande como o do auditório estivesse abandonado, principalmente quando constatamos que a escola carece de espaços que não seja a sala de aula.

Essa escola superou o meu conceito de escola tradicional autoritária, sendo ainda mais feia e castradora do que as escolas que eu vivenciei como aluno e como professor. Ao pensar sobre a direção e equipe pedagógica dela (e das outras que eu conheço), apesar do sentimento primeiro de raiva perante tamanha estupidez, não consigo apontá-las apenas como culpados, como vilões. Vejo uma estrutura antiga, secular, que se repete e que não procura de maneira prática desconfiar e transformar os modelos herdados. Isso se estende aos professores e demais funcionários. Não há como ficar alheio ao contexto histórico-social da escola como reprodutora da ideologia dominante formando cidadãos úteis e obedientes, baseada no modelo taylorista tecnicista de formação de trabalhadores alienados. Simultaneamente, considero que todos os envolvidos tem sim sua parcela de culpa. A mudança deve ocorrer além do campo da abstração e das ideias, a mudança se dá, ou pode se dar, na prática do dia-a-dia. Somente quando assumirmos a responsabilidade que nos cabe, podemos transformar nossa prática. Se não há um posicionamento, caímos no terrível fatalismo imobilista, em uma tendência ao discurso de vítima passiva.

### 3.2.2. O Ensino do Teatro versus A Escola Tradicional

As artes quando se adentram na escola podem seguir dois caminhos opostos. O primeiro de negação da própria arte, amenizando o conflito gerado entre a estrutura escolar e a realidade artística, enclausurando a arte numa estrutura de produção e de pouca reflexão e fruição que é a própria característica da escola. Invertendo assim os valores que a arte proporciona, como a transgressão e a quebra de paradigmas, para a busca do consenso e harmonia, contribuindo na formação de um cidadão passivo, minimizando a realidade de conflito. As artes, num ambiente institucional, repetidamente são afirmadas como *cultura*, pois se ela se estabelecer como é de fato, corre-se o risco da reflexão e da crítica ao próprio espaço institucional onde ela se localiza. De acordo com o pensamento de Teixeira Coelho podemos diferenciar cultura e arte pelos modos como cada área aborda o mundo. Para o autor,

a cultura é a convergência de tudo o que está disperso, é desejo de congregar, sua função é afirmativa para o coletivo, para o consenso, para a unificação. Já a arte é exceção e dessa forma se faz *diferença* no campo da cultura. A arte “pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega. Nessa perspectiva apresentamos a seguinte indagação: Quando a arte é capturada pelas instituições, convertendo-se em bem cultural, ela acaba servindo de símbolo de convergência e de identificação com a realidade que aí está. Ela afirma a realidade, representando-a. Por outro lado, se entendermos que a realidade, hoje, é a “sociedade do espetáculo”, realidade que constitui as relações dos homens entre si, com o saber e com as coisas a partir da mediação dos bens de consumo, como incentivar a afirmação dessa realidade? Queremos isso? (ANDRÉ, 2010, pag. 1)

A vontade de domesticar a arte e transformá-la numa disciplina que talvez o nome mais adequado seria “cidadania” é vista no próprio PCN Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte) no qual os termos usados “alcançar a responsabilidade”, “legitimar seus direitos”, “aprender a ouvir, a acolher e ordenar opiniões”, “respeitar as diferenças” e “organizar a expressão de grupo” encontram-se em abundância (André, 2009).

É muito comum observar os discursos equivocados dos pais e dos gestores escolares ao se referirem ao Teatro. Pensa-se a princípio em uma atividade divertida na qual os alunos poderão relaxar e se distraírem por um determinado tempo das outras disciplinas, um treinamento de desinibição, um ambiente propício para descoberta de talentos natos e de vivência coletiva harmoniosa e sorridente. A escola então procura



escolarizar a arte, tenta retirar dela aquilo que lhe é essencial e peculiar. Afirmar seu caráter de agregar e entreter, que, essencialmente, não é um problema. Mas, quando a arte só agrega e entretém, dentro da escola que é um espaço que necessita de uma mudança radical, ela pode justamente abrandar o conflito existente, mascarando a urgência da mudança e revelando uma faceta de falsa conciliação. Seria então uma arte atuando contra a sua essência, uma arte que contribui para o imobilismo, uma arte contra a liberdade e emancipação do sujeito, uma arte contra a arte.

O gestor, em seu papel disciplinador, retira do ensino tudo o que pode causar “perturbações”, tudo o que provoca questionamentos no campo da religião, da cultura, da gestão. Busca apenas o que, na arte, já se transformou em cultural instituída, ou seja, tudo o que contribui para a formação do sujeito identificado à realidade. Com essa finalidade, a presença da arte nos projetos pedagógicos, nos planejamentos do ensino, no espaço físico e no cronograma escolar é justificada pelo seu valor agregador, formador da sensibilidade do indivíduo identificado à sociedade, atributos que ajudam a diagnosticar problemas e elaborar “reformas”, ou seja, ajudam a promover ajustes no sistema educacional que aí está, para sua permanência. Só que, desse modo, a arte torna-se mais um instrumento de regulamentação. (ANDRÉ, 2010, pag. 3)

Outro tipo de “Teatro na Escola”, um segundo caminho anunciado no início desse item, pôde ocorrer nesta minha experiência, pois a oficina de teatro, de certa forma era protegida dos parâmetros escolares por ser um projeto extraescolar. Nesse sentido, podíamos estabelecer um mundo paralelo dentro da própria instituição. Todos os conflitos entre as regras da escola e as regras da oficina de teatro foram muito importantes justamente para explicitar as diferenças ideológicas existentes. Quando o ensino de teatro na escola mantém-se fiel aos seus princípios artísticos; quando se consegue não atrelar esse ensino ao discurso normatizador autoritário; quando se tem a capacidade de evidenciar o *habitus* escolar, aquilo que é feito e refeito por gerações, aquilo que já está sedimentado e instituído; colocando a maravilhosa dúvida em evidência ou ao menos mostrando que existem outras maneiras de se aprender e de se relacionar, diferentes das praticadas na escola, abre-se uma possibilidade de desconfiar daquilo que o hábito estabelece como imutável.

Logo nas primeiras aulas, eu percebi o espanto dos alunos em fazerem um círculo no início das aulas para conversarmos sobre o planejamento do dia. A escola e o seu modelo tecnicista das filas, das carteiras separadas, do foco exclusivo no professor não havia ainda criado a possibilidade de os próprios alunos verem e serem vistos pelos colegas numa estrutura circular, numa roda, com as hierarquias espaciais

horizontalizadas. No início das aulas, sempre era comum fazermos exercícios de alongamento e, em seguida, outros exercícios teatrais. Era curioso para os alunos verem um professor tendo um contato físico com eles, demonstrando na prática, como realizar um determinado alongamento, por exemplo. A figura do professor que eles possuem é uma figura distante, alheia, que não realiza os exercícios com os alunos, apenas coordena e ordena as atividades.

Outro imaginário que foi rompido para alguns alunos foi o do professor “sabe-tudo”. Em determinada ocasião, um aluno me perguntou algo que eu não sabia responder e eu disse que não sabia. Disse para ele perguntar para o outro professor e, caso não obtivesse resposta, voltasse a mim para descobrirmos juntos. Percebi na reação do aluno que ele nunca havia visto um professor dizendo que não sabia.

No período da oficina, a temperatura chegou aos 46°C e a escola tinha como uniforme obrigatório o uso de calça jeans. Eu, que estava numa posição, de certa maneira confortável, de professor do projeto, usava todos os dias bermuda. O auditório, transformado em sala de teatro, era um oásis de experiências num deserto de domesticação. Oásis também na temperatura. Quando chegávamos ao auditório, principalmente no período da tarde, após o almoço, os alunos ao adentrar no espaço que continha ar condicionado, se expressavam contentes “que maravilha!”, “aqui é o paraíso!”. A matemática da escola era muito estranha, havia quatro aparelhos de ar-condicionado no auditório, que não eram usados, uma vez que o auditório era subutilizado, e nas salas de aula cheias de alunos a realidade era um calor sufocante.

Durante toda a oficina, um conflito se estabeleceu na escola devido às roupas usadas pelos alunos. Na oficina de teatro, orientamos os alunos a usarem roupas confortáveis, calças de malha, bermudas, shorts. Diferente da calça jeans que era estabelecido como uniforme escolar. Esse conflito se dava principalmente por uma questão moral de evitar com que as garotas circulassem pela escola de “roupas curtas”. Porém, essa regra se estendia a todos, de uma maneira ilógica e arbitrária. Proibia-se o uso, por exemplo, de uma bermuda abaixo do joelho.

Sentia-me contente ao ver todos aqueles alunos em sala de aula com diversas atividades simultâneas. Um grupo ensaiando, outro fazendo figurino para boneco que ali estava no ensaio. Alguns alunos meio vagantes, curiosos diante de tanta novidade, de tantos materiais e informações. Olhando para o espaço e se encantando. Via a euforia

dos alunos ao sentirem-se capazes de realizar um espetáculo do início ao fim. Percebendo as necessidades e propondo soluções: “- Professor, meu boneco naquela cena podia ter um banco! – Uai, vamos fazer”.

A simultaneidade das atividades, que em alguns momentos ocorria em sala de aula, proporcionou a reflexão de que a aprendizagem pode ocorrer diferentemente do que comumente entendemos.

Fora da oficina, nas salas de aula da escola, todos em fila olhando para somente um foco. Olhando para um quadro que quase sempre reproduz uma experiência vivida por outro, e não uma experiência de fato. Sentados por cerca de quatro horas numa cadeira de madeira, contrariando a própria natureza humana e juvenil que conduz ao movimento.

Na aula de teatro, múltiplas informações, múltiplos aprendizados, o corpo ativo. Como as atividades eram múltiplas, própria de um aprendizado real no qual diminuem as barreiras entre as áreas de conhecimento. Os alunos não eram obrigados a fazerem determinada atividade, pois sempre havia mais de uma atividade para realizar. Muitas vezes, o aluno não queria, por exemplo, manipular o boneco, mas com o passar das aulas e seu envolvimento com a construção deste, o estudante superava a barreira da auto exposição, salientando a vontade e o envolvimento com a criação do personagem.

É evidente que se existem diversas atividades simultâneas em um processo de aprendizagem, em algum momento se escolherá uma em detrimento de outra, resultando assim formações diferentes no final do percurso. Dois estudantes que fizeram esta mesma oficina e que foram nas mesmas aulas irão ter experiências diferentes, aprendizados diferentes. É como assistir a um espetáculo teatral, o que se passa no palco é o mesmo para diferentes espectadores, porém, cada qual irá assistir a um espetáculo diferente de acordo com sua subjetividade. Nenhum processo educacional é idêntico entre pessoas diferentes, ainda que a estrutura escolar baseie-se nisso, na uniformidade dos sujeitos.

Esta pluralidade de aprendizados dentro de uma estrutura única e com um objetivo final, que no caso desse curso era a apresentação de um espetáculo teatral no fim do processo, conseguiu promover a valorização das habilidades inatas de cada aluno (habilidade na manipulação do boneco, no figurino, na construção, nas coreografias

etc.) que muitos descobriram ou desenvolveram durante o curso, juntamente com a vivência e a participação em outros processos criativos que *a priori* o aluno imaginava não ser capaz de realizar. Todos os alunos participaram de diversas atividades, e naturalmente se dedicavam àquilo que mais lhe agradara. Inevitavelmente comparando com o modelo escolar, o aluno deve participar de diversas atividades de diferentes áreas do conhecimento, mas verticalizando seu conhecimento naquilo que lhe seduz. No caso do curso, um aluno, por exemplo, que se dedicava boa parte do tempo ao figurino, naturalmente se interessava por outros conhecimentos, sentia-se à vontade para propor algo para a cena daquele boneco que estava usando o figurino, interessava-se pela manipulação e demais elementos da cena.

Quando nos dedicamos àquilo que realmente nos interessa comumente sentimos a necessidade de abranger nosso conhecimento, muitas vezes, justamente para nos auxiliar no nosso interesse inicial. Todo indivíduo se interessa por alguma coisa e a escola tem a importante função, dentre outras coisas, de contribuir para que o sujeito se ocupe daquilo que gosta.

Esse curso nos proporcionou uma experiência muito gratificante. Em um curto período de tempo conseguimos observar os alunos envolvidos em diversos aprendizados. Presenciar e contribuir para o desenvolvimento de uma pessoa é algo muito especial. Assim como na minha experiência no estágio, percebi que o Teatro pode ser ensinado na escola e que as peculiaridades deste saber são importantíssimas para contribuir com o vislumbre do “espírito da Criança” um movimento em direção a “tornar-se o que é”.

O teatro tem a capacidade de proporcionar outro tipo de aprendizagem, um saber específico, nas palavras de Larossa, o saber de experiência. Diretamente oposta ao aprendizado escolarizado que se baseia na informação, na capacidade de memorização e de assimilação de ideias como no caso do Camelo, com pouca, ou nenhuma possibilidade para a experiência plena, vivenciada:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é

quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (LARROSA, 2002, pág 2)

A escola pautada na informação proporciona a passividade em relação ao objeto estudado, criando um abismo na relação espontânea de aprender, que é a própria experiência de algo. Neste modelo, a escola ensinaria uma criança a andar de bicicleta, mostrando o desenho da bicicleta no quadro negro, revendo seu processo histórico, exaltando seus benefícios no campo da saúde, observando sua melhor eficiência se os pneus estiverem corretamente calibrados etc. E certamente tudo isso é de extrema importância. Mas e o objetivo inicial? Como andar de bicicleta? A informação num corpo que só sabe permanecer sentado, escrevendo e abanando a cabeça não está pronto para andar de bicicleta, de fato cairá. Precisa da aprendizagem pela experiência

Informação sem experiência produz muito pouco significado. Quando nos lembramos da nossa infância escolar, geralmente temos mais recordações do recreio, das brigas, dos namoros, das broncas do professor, do que das informações que nos pretendiam ensinar. A experiência proporciona emoções, tomadas de decisão, o erro ou acerto e suas consequências, a afirmação do indivíduo perante o mundo e sua experiência única, inalienável e inigualável. As experiências constroem o indivíduo.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA 2002, pag 8)

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais

tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LAROSSA 2002, pag 4)

Considerando o Teatro como a arte da *experiência*, Larossa (2002) se aproxima de André (2005) e apresenta seu lado inconveniente quando esta se encontra nas instituições escolares pois “a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.” (LARROSA, 2002, pág 24). A escola evita o perigo, as experiências que não tem um objetivo já traçado e com os resultados definidos. André (2005) também considera esta faceta inconveniente das artes na escola uma vez que “A arte pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega.”, e nas escolas não há palavra mais atordoante que transgressão e risco.

Em Heidegger (1987) encontramos uma definição de experiência em que soam muito bem essa exposição, essa receptividade, essa abertura, assim como essas duas dimensões de travessia e perigo que acabamos de destacar: [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (p. 143)

O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa neste parágrafo, é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LAROSSA, 2002, pag 46)

Quando observamos o discurso escolar de formação de cidadãos úteis, observamos como na citação acima, a formação do “sujeito incapaz da experiência”. Este sujeito é a caricatura do Camelo da fábula de Nietzsche. Aquele que não se deixa abalar pelo intempestivo fluir da vida. Aquele que julga sem ter experimentado, apenas

estudado. O que evita o conflito e a reflexão, aquele que por já ter se definido, ou deixado se definir por outrem, não será capaz de vislumbrar a mudança nem de si nem do meio. O sujeito que tudo sabe, mas nada vivenciou. É a triste representação da escolarização em massa da sociedade.

Já o sujeito da experiência é aquele que é capaz de carregar consigo a transformação em um constante caminho de “tornar-se o que é”, um sujeito que se propõe a experiências num processo autoeducativo interminável, assim como é a natureza do próprio conhecimento, um horizonte que nunca se alcança. Estar aberto a experiências é estar aberto à educação. Ainda,

(...) outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2002, pág 24)

Ainda que a inserção do ensino de Teatro na Escola atualmente seja algo tímido e pontual, muitas vezes como cursos temporários, ou como disciplinas do currículo escolar, mas com poucos recursos e com o tempo de aula muito pequeno em relação às outras disciplinas, essa presença quando consegue ser fiel aos seus princípios e não se atrela ao “modelo Camelo”, mas desempenha o papel de Leão, mostra-se fundamental. A oportunidade de vivenciar esse saber pela experiência é em si mesmo uma rica vivência. Mas este saber na escola ganha outra dimensão, a de promover o conflito.

Um espaço que falha no dever de ser educacional, de promover a emancipação do sujeito e sua consciência em busca de sua liberdade, deve ser combatido. Para isso, o conflito gerado pelo teatro, explicitando essas diferentes formas de se aprender tem um valor inestimável. O aluno ao experimentar esse outro tipo de saber dentro da escola, terá a oportunidade de refletir sobre a própria escola e sua ideologia. Perceberá que existe outra maneira de se relacionar com o conhecimento, que o professor merece ser respeitado e não temido, que o corpo também aprende, que o conhecimento se dá também fora da cadeira e da mesa.

O teatro se encontra no signo da Criação, aproximando da figura da Criança da fábula de Nietzsche, mas ao entrar na escola (baseada no signo do Camelo) termina por assumir a função arrebatadora do Leão, a de explicitar o conflito e assim possibilitar uma possível transformação.

O conflito é muito bem vindo quando é capaz de evidenciar aquilo que não nos agrada. Ações que promovam o conflito são ações de transformação. Respondendo ao questionamento que Carmina Mendes André (2005) nos faz já no título de seu artigo, “Escola é lugar para as artes?” eu respondo que a escola que eu conheço é abominável, um atraso, uma estagnação, uma imobilidade, opondo ao meu conceito de arte e de ensino de arte. Porém, quando as artes sobrepõem as funções de “cidadania” que a escola lhe impõe, possibilitando a revelação, o descobrimento do conflito ideológico, ela é bem vinda, ela é necessária. Talvez seja no próprio poder de conflito, de possibilitar uma experiência de fato, de abrir uma brecha para o questionamento, que as artes, e que principalmente o Teatro, que tem como características essenciais o coletivo e a ação, a reflexão, a fruição, e fortalecimento das individualidades, a capacidade de criação em grupo e a “busca por si mesmo”, se justifique dentro dessa escola, uma escola que devemos repudiar, uma escola distante da educação.



## CONCLUSÃO

Entrei para a escola com um ano de idade e nela até hoje permaneço. Durante toda minha vida refleti sobre a escola principalmete por considerá-la um ambiente muito desagradável. Essas reflexões sempre foram conflituosas pela própria complexidade do tema e por eu estar inserido no objeto de reflexão. Com o passar dos anos, minha aversão à escola foi crescendo e culminou na minha irônica escolha pela Licenciatura. Uma escolha em direção daquilo que sempre cismeiei. Narrando minha trajetória como aluno, tracei um esboço sobre um modelo de escola que me referi durante todo o trabalho. Obviamente existem outros modelos, mas julguei que teria mais consistência na pesquisa tendo como referência passível de uma melhor análise e reflexão, este modelo de escola que eu vivenciei.

Durante a pesquisa, minha aversão à escola se fortaleceu. Minha utopia de escola é algo fantástico, maravilhoso. E é por isso que ao ver a escola na realidade, numa situação degradante, conseguindo inclusive inibir o processo educativo nas crianças, expressei sem pudor meu repúdio. Consegui entender que em sua invenção e desenvolvimento tem uma boa parcela de criação de um instrumento de controle social, mantenedora do *status quo*. A escola como instituição ganhou tamanha relevância em minha pesquisa porque considero que “O problema escolar é tão importante quanto qualquer problema social; em verdade, é o mais importante, pois, em fim de contas, os problemas sociais repousam sobre essa base” (STIRNER, 2001, p. 62).

Em pedagogia, como em outros campos, a liberdade não pode expressar-se, nossa faculdade de oposição não pode exprimir-se; exigem apenas a submissão. O único objetivo é adestrar à forma e à matéria: do estábulo dos humanistas não saem senão letrados, do estábulo dos realistas, só cidadãos utilizáveis e, em ambos os casos, nada além de indivíduos *submissos*. Sufocam pela força nossa saudável tendência à indisciplina e impedem ao mesmo tempo o Saber de desenvolver-se em Vontade livre. A vida escolar só engendra filisteus. Adquirimos o hábito, em nossa infância, de resignarmos-nos a tudo o que nos era imposto: do mesmo modo, mais tarde, resignamo-nos e adaptamo-nos à vida positiva, adaptamo-nos à nossa época, tornamo-nos seus servidores, o que se conveio chamar de bons cidadãos. No entanto, onde encorajam o espírito de oposição em vez do espírito de submissão nutrido até o presente momento? Onde se formam indivíduos que criam e não indivíduos que aprendem? Onde o mestre se transforma em companheiro de trabalho e reconhece que o saber deve tornar-se Vontade? Onde está a instituição que se propõe por objetivo liberar o homem e não se limitar a cultivá-lo? Pois bem, ainda são poucos esses lugares, infelizmente! (Stirner, 2001, pp. 77-78).

Na fábula “As três Metamorfoses” de Nietzsche, sob a análise de Larossa e a contribuição de outros pensadores, encontrei um caminho daquilo que considero como

educacional. A educação sob o signo da criança, sinonímia de liberdade e emancipação, como um constante caminho em direção à “tornar-se o que é”, aproximando do saber pela experiência, do saber teatral. Também refleti sobre o que não considero como modelo educacional, baseada na figura do Camelo, pautada na informação desvinculada da experiência. A figura do Leão me provocou a pensar sobre uma ruptura no modelo educacional formador de “Camelos”. Ainda que o Leão não seja capaz de criar, sua capacidade de destruir abre espaço para o porvir, possibilitando a criação de uma escola que priorize a Educação e não a formação de conduta para o mundo do trabalho alienado.

No curso de Teatro, nas disciplinas voltadas para a pedagogia, sentia-me incomodado com frequência ao perceber discursos sobre o ensino do teatro desvinculado do espaço que se estabeleceria, a escola. A reflexão pouco salientava a escola e sua ideologia, e seu contraste com o ensino do teatro. Parecia que a escola era um espaço neutro, “um lugar nenhum”. Mesmo me interessando muito sobre as questões específicas do ensino de teatro, minha reflexão pousava primordialmente na escola, pois sabia, através de minhas experiências como aluno, que as ideologias, os princípios do ensino de teatro destoavam da ideologia da escola que eu conhecia.

Durante os estágios, minha desconfiança de que a escola era um espaço que desconhecia o saber teatral se confirmou. Pude presenciar o teatro como “fazeção”, desconectado de um processo pedagógico e, conseqüentemente, banalizando e enfraquecendo este conhecimento. Simultaneamente, observei que mesmo a escola sendo um ambiente despreparado e distante do teatro, poderia se aprender teatro dentro da instituição. São muitas as dificuldades e as aberrações conceituais e ideológicas, são constantes, mas ainda assim é possível.

Como professor presenciei realidades escolares piores que a minha quando aluno. E mais uma vez percebi que ainda assim o teatro era possível. Se o teatro tiver força para se estabelecer como teatro, mesmo sob a pressão contante de que seja um aprendizado genérico, de fortalecimento da cidadania e de entretenimento, conseguirá promover a preciosa desconfiança sobre o que já está instituído, revelando o conflito ideológico entre o teatro e a escola. O aluno perceberá que existe uma outra maneira de se aprender, saber pela experiência, diferente do que está acostumado em sala de aula. Perceberá através do teatro que a informação é bem vinda e necessária, mas é a

experiência viva que nos tranforma e nos marca. Aprende-se também em pé, em movimento. Aprende-se com o professor, mas aprende-se também com o colega. Perceberá também que é capaz de criar e que a criação é única. Se deslumbrará com sua capacidade de criar diferentemente de apenas estudar o vislumbre de outrem.

Essa percepção de que existe outras maneiras de se fazer algo, outras formas de se relacionar e de aprender é transformadora, pois abre possibilidades para além do já instituído como regra. Um vislumbre de uma outra escola. Mesmo sem ter a “fórmula” para esta outra escola, afirmo que ela é possível e os saberes do teatro podem contribuir tanto para destruir aquele modelo quanto para criar outro. Precisamos de Homens capazes de destruir a escola, e também capazes de imaginar e criar uma outra escola.

A imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos. Elas podem ajudar-nos a restaurar um propósito decente para os nossos esforços e a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa. Tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se.

No filme *La Educación Prohibida*, um professor pede para os alunos escreverem uma carta sobre o que aprenderam durante todos os anos na escola. Finalizo esta monografia com esta carta, que por sua ingenuidade de um desabafo revela sua força.

"Hoje em dia a educação é proibida. Muito pouco do que acontece em nossa escola é verdadeiramente importante. E o que importa não é registrado em nenhum livro ou em qualquer pasta.

Como conheceremos a vida? Como lidar com as dificuldades? Nós não sabemos, não nos ensinaram. Falam muito de educação, progresso, democracia, liberdade, um mundo melhor... mas não vemos isso em sala de aula.

Nos ensinam a estar longe um dos outros e a competir por coisas que não têm valor. Pais e professores não nos escutam. Nunca perguntam sobre o que pensamos. Eles não têm ideia do que sentimos, do que pensamos, ou do que fazemos. Não têm ideia do que pensamos, do que sentimos ou do que queremos fazer.

Como pode a escola ser um lugar detestável para muitas crianças? Não seria maravilhoso que todos os dias escolhêssemos ir à escola? Que fosse a nossa escolha, não dos nossos pais. Que a escola fosse um belo lugar para desfrutar, para jogar, e que tivéssemos a liberdade de escolher o que aprender e como aprender.

Nos ensinam que as coisas podem ser diferentes. Esse é o exemplo que têm que nos dar. Suas expectativas são suas. Não são nossas. E enquanto continuar a ter, vamos continuar falhando.

Por tudo isso dizemos basta. Basta de decidir por nós, basta de nos qualificar, basta de nos impor. Nem a ciência, nem exames, nem títulos nos definem. Nós que iremos decidir o que queremos ser, fazer, sentir ou pensar. Acreditamos que a educação é proibida. Não por culpa das crianças. Não por culpa dos professores.

A educação é proibida por todos. Toda vez que escolhemos olhar para o outro lado em vez de ouvir. Toda vez que escolhemos por deixar tudo da mesma maneira, ao invés de tentar algo novo. Toda vez que escolhemos o objetivo, em vez do caminho. Toda vez que nós escolhemos nos acomodar, ao invés de nos colocarmos de pé. Que seja Professor ... aluno ... pai ... Quem quer que seja. Ajude-nos. A Educação tem que avançar. Tem que crescer. Tem que mudar!

<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> *“Hoy en día la educación está prohibida. Muy poco de lo que pasa en nuestra escuela es verdaderamente importante. Y las cosas que importan no se anotan en ningún cuaderno ni en ninguna carpeta.*

*¿Cómo encontrarnos con la vida? ¿Cómo enfrentarnos a las dificultades? No lo sabemos, no nos lo enseñaron. Hablan mucho de educación, progreso, democracia, libertad, un mundo mejor...pero nada de eso pasa en el aula.*

*Nos enseñan a estar lejos unos de otros y a competir por cosas que no tienen valor. Padres y maestros no nos escuchan. No nos preguntan nunca qué opinamos. No tienen idea de qué sentimos, qué pensamos, o qué queremos hacer.*

*¿Cómo puede ser que la escuela sea un lugar odioso para tantos chicos? ¿No sería maravilloso que podamos elegir día a día ir a la escuela? Que sea elección nuestra, no de nuestros padres. Que la escuela sea un lugar hermoso, donde disfrutar, donde jugar, donde ser libres, donde elegir qué aprender y cómo aprenderlo.*

*Enséñennos que las cosas pueden ser distintas. Ése es el ejemplo que nos tienen que dar. Sus expectativas son suyas, no son nuestras. Y mientras las sigan teniendo, vamos a seguir fallando.*

*Por todo esto, decimos BASTA. Basta de decidir por nosotros, basta de calificarnos, basta de imponernos. Ni las ciencias, ni los exámenes, ni los títulos nos definen. Nosotros vamos a decidir qué queremos ser, hacer, sentir o pensar.*

*Creemos que la educación está prohibida. No por culpa de las familias. No por culpa de los chicos. No por culpa de los docentes. La educación la prohibimos TODOS.*

*Cada vez que elegimos mirar para otro lado, en lugar de escuchar. Cada vez que elegimos dejar todo igual, en lugar de probar algo nuevo. Cada vez que elegimos la meta, en lugar del trayecto. Cada vez que elegimos acomodarnos, en lugar de ponernos de pie. Seas docente...Seas alumno...Seas padre...Seas quien seas. Ayudanos. La educación tiene que avanzar. Tiene que crecer. ¡Tiene que cambiar!*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião* (10 livros de poesia). 3ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpio Editora, 1973.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *Escola é lugar para artes?* Disponível em <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Carminda%20Mendes%20Andre%20-%20ESCOLA%20e%20LUGAR%20PARA%20ARTES.pdf>> Acesso em 15 jun 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAKUNIN, Michael Alexandrovich. *Textos Anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

BLAKE, William. *O casamento do céu e o inferno e outros escritos*. Tradução de Albreto Marsicano. Porto Alegre: L&PM, 2011.

ARMAND, Émil et al. *Max Stirner e o Anarquismo individualista*. São Paulo: Imaginário, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir; história da violência nas prisões*. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

JUNIOR, José Simões de Almeida. *Só tem professora no ensino de arte? (des)apontamentos entre gênero, teatro e educação*. 2011.

LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da Servidão Voluntária*. São Paulo; Brasiliense, 1999.

LAROSSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação: Jan/Fev/Mar/Abr 2002, N°19

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret. 2003.

Portal CP UFMG. Disponível em: < <http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>>. Acesso em 15 de jun. de 2013.

SEIXAS, Paulo Castro. *O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica*. In Leite, Laurinda et al. (orgs). *Didáticas e metodologias da educação*. Braga: Departamento de metodologia da educação, Universidade do Minho, p. 909 – 919, 1997. Disponível em:

WOODCOOK, George. *História das ideias e movimentos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

Sítios eletrônicos:

[www.educacionprohibida.com](http://www.educacionprohibida.com)

<http://www.educacionprohibida.com/entrevistas/06-carlosalvom/>

<http://grupogirino.com/>