

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA
LICENCIATURA EM TEATRO

BRUNA BERINGER KLEIN

**POR UM TEATRO LIBERTÁRIO: A SALA DE AULA COMO ZONA AUTÔNOMA
TEMPORÁRIA**

PORTO ALEGRE
2018

BRUNA BERINGER KLEIN

**POR UM TEATRO LIBERTÁRIO: A SALA DE AULA COMO ZONA AUTÔNOMA
TEMPORÁRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lucia Bertoni dos Santos

PORTO ALEGRE

2018

RESUMO

O trabalho apresenta reflexões teóricas acerca do conceito de Zona Autônoma Temporária (ZAT), segundo Bey (2010), considerando sua possibilidade de constituição na prática educacional. A prática desenvolveu-se nas aulas de teatro ministradas pela autora junto a uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública de Porto Alegre (RS), vinculada ao seu Estágio de Docência em Teatro, no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O texto inicia por um histórico da instituição escolar e sua relação com o Estado (Gallo, 2002), que leva em conta os interesses em jogo nesta relação, especialmente no Brasil. E, em contraponto, reflete sobre as alternativas educacionais propostas por anarquistas brasileiros no início do século XX. A seguir, apresenta uma reflexão sobre arte e teatro na escola, a partir do estudo dos documentos oficiais norteadores dos currículos escolares brasileiros. Considerados esses referenciais, apresenta-se um plano de trabalho elaborado para a prática do Estágio de Docência, que busca estabelecer relações entre ZAT e o conceito de jogo, segundo autores como Boal (2010), Ryngaert (2009) e Spolin (1987). O trabalho culmina numa reflexão sobre algumas das práticas desenvolvidas durante o Estágio, com foco nas possíveis relações com a ZAT e com o conceito de sala de aula aberta, que significaram aos sujeitos da aprendizagem romperem com as relações escolares previamente estabelecidas, evidenciando a aula de teatro como propiciadora de um espaço autonomia e liberdade.

Palavras-chave: teatro; escola; Zona Autônoma Temporária; anarquia; jogo.

ABSTRACT

This paper presents the theoretical reflections around the concept of Temporary Autonomous Zone (TAZ), according to Bey (2010), considering the possibility of its constitution in the educational practice. The practice developed in the drama classes given by the author to a High School first year class in a public school of Porto Alegre (RS), linked to her Drama Teaching Internship, in the Licenciante Drama Course in the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). The paper begins with the history of the school institution and its relation with the State (Gallo, 2002), that take into account the interests in play in this relation, especially in Brazil. And, in counterpoint, reflects about the educational alternatives proposed by brazilian anarchists in the beginning of the twentieth century. Following presents a reflection on art and drama at school, focusing on the study of the oficial documents that guide the school curriculums in Brazil. Considering these references its presented a work plan elaborated to the practice of the Teaching Internship focusing on the possible relations with the TAZ and the open classroom concept, that meant the students broke the school relations previously stablished, evidencing the drama class as propitiator of a place of autonomy and freedom.

Key-words: drama; school; Temporary Autonomous Zone; anarchy; game.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. INVENÇÃO DA ESCOLA.....	11
2. ARTE E TEATRO NA ESCOLA.....	27
2.1. PCNs – A arte no campo das linguagens.....	29
2.2 RC Lições do Rio Grande – Ler, escrever e resolver problemas.....	32
2.3. BNCC – Perspectivas para o futuro.....	34
2.4. A arte é parte do currículo. E agora?.....	36
3. ZONA DE LIBERDADE NA ESCOLA.....	40
3.1. Os preparativos para a prática da ZAT.....	44
3.2. Contradições da ZAT dentro de instituições estatais.....	48
4. PRÁTICA LIBERTÁRIA EM SALA DE AULA.....	50
4.1. A questão do espaço.....	51
4.2. A questão do não fazer nada.....	61
4.3. A questão do aqui e agora.....	65
4.4. ZAT na aula de teatro.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	71

INTRODUÇÃO

Acima de tudo, vivo dedicada para a revolução. Não pode ser de outro modo. O vento que soprava entre as ruínas onde nasci, os anciãos que me educaram, a solidão, a liberdade de minha infância, as lendas Haute-Marne, os fragmentos de informação achados aqui e acolá... tudo isso fez com que meu ouvido fosse receptivo a toda ilustração, e meu coração tanto ao amor quanto ao ódio. Tudo se misturando em uma só canção, um só sonho, um só amor: a revolução.

Louise Michel (2010, p. 17)

Existem duas fotos que demonstram meus primeiros contatos com a política e com o teatro. A primeira foto é de 1994: eu tenho apenas alguns meses de vida e estou no carrinho de bebê, rodeada por alguns adultos, dos quais se pode ver apenas as pernas. A foto foi tirada em uma passeata na campanha eleitoral daquele ano, cuja disputa ficou polarizada entre Fernando Henrique Cardoso (FHC), e Luiz Inácio Lula da Silva, e da qual FHC saiu vitorioso no primeiro turno. Meus pais faziam campanha para Lula.

A segunda foto é do final de 1994, do meu aniversário de um ano. É a hora de cantar o parabéns, e eu estou atrás do bolo de aniversário. Atrás de mim estão meu pai, e um amigo dele, ambos vestidos de mulher.

Nasci no seio de uma família de classe média na região metropolitana de Porto Alegre. Filha de pais professores, com alguns meses de vida eu já era levada para passeatas e carreatas, e reuniões de sindicato. Fui criada em um ambiente de esquerda, onde pensar a política e as formas de transformar o mundo eram tarefas importantíssimas. A busca por um mundo mais justo era trabalho diário, na escola, no sindicato, no bairro, no partido, em casa.

No texto “Fontes de rebeldia”, Louise Michel, anarquista francesa parte da Comuna de Paris de 1871, descreve diversas passagens da sua infância buscando de onde surge o que ela mesma chama de rebeldia. Início este Trabalho de Conclusão de Curso também vasculhando nas minhas lembranças onde nasceram em mim os questionamentos que me trazem até aqui, buscando em mim aquilo que “fez com que meu ouvido fosse receptivo a toda ilustração, e meu coração tanto ao amor quanto ao ódio” (MICHEL, 2010, p. 17), de que forma eu também vivo dedicada à revolução, ou pelo menos, a pequenas revoltas.

A autora traça suas preocupações a partir de suas interações com os trabalhadores que conhece quando criança, e eu poderia iniciar falando de minha relação com a escola. Me recordo de pensar na escola como um caminho, uma passagem, uma estrada. Como

um local por onde se passa para se chegar a outro. Sendo filha de professores, eu via a escola como o espaço para onde eu iria para me tornar finalmente integrada à sociedade, onde iria aprender o necessário para a vida. Depois que comecei a frequentar a tão sonhada escola tive três grandes problemas com ela. Continuei sendo uma estudante modelo, adaptada em quase todos os sentidos ao que era esperado de mim, mas me pareceu sempre bastante injusto que eu fosse uma das poucas crianças a se adaptar tão bem, não porque eu tivesse algum tipo de inteligência acima da média, mas porque o tipo de contentamento que eu sentia ao estar na escola não era partilhado com meus colegas e amigos.

Em primeiro lugar a escola foi solitária, e eu não compreendia bem os motivos de ser assim. Depois vim a entender que a junção arbitrária de pessoas da mesma faixa etária não é o bastante para formar um grupo. Este foi meu primeiro grande problema com a escola. A sensação era de que, dentro da sala de aula, qualquer tipo de ação que fosse direcionada mais para a formação de uma relação profunda e verdadeira com o grupo era menos valorizada. Como exemplo é possível citar as muitas vezes em que não era possível escolher onde e com quem sentar; e os momentos de intimidade e conversa livre que tinham hora e local certo para acontecer. Sentia que a espontaneidade necessária para se conectar com os outros não tinha espaço na sala de aula.

A segunda questão que me foi problemática durante a escolarização foi a presença constante de um professor. Tive ótimas professoras, que foram importantíssimas na minha formação, porém, a presença constante de alguém tutelando a aprendizagem me era incômoda. A maior parte dos momentos de aprendizado que me marcaram foram aqueles em que havia uma maior liberdade, principalmente no que tangia à escolha do que, e do como, se queria aprender. Aqueles conteúdos que foram pensados como uma simples transmissão de conhecimento – do professor para o aluno – não foram tão impactantes, e não ficaram comigo por tanto tempo.

O terceiro problema que percebi na escola foi elaborado apenas mais tarde, quando já olhava para os processos de ensino-aprendizagem de maneira crítica. O problema da obrigatoriedade mostrou-se um dos sustentáculos dessa escola que penso precisar de mudanças. Parece-me que a obrigatoriedade de currículo e da escolarização fecham a escola em si mesma. Ivan Illich (2007), pedagogo e pensador da educação, analisa essa obrigatoriedade em termos de como isso faz com que toda a nossa sociedade seja escolarizada, pois há a necessidade cada vez maior de se conseguir

diplomas para se integrar à sociedade, e a própria escola dita os conhecimentos certos e a forma correta de se relacionar com a sociedade.

Se a escola foi para mim cheia de experiências dúbias, dividida entre a vontade de saber aquilo que queriam me ensinar e os problemas de não me ver livre o bastante para transitar entre esses ensinamentos, o teatro foi o espaço de ver resolvidos esses problema. Comecei a fazer aulas de teatro aos nove anos de idade, levada pelo meu pai, que havia sido ator.

Essas aulas de teatro davam-se de forma independente da escola, mesmo que por um tempo utilizassem o espaço físico da escola. No teatro eu podia estar com pessoas que tinham gostos em comum, e era esperado que eu me relacionasse com elas e que fôssemos próximas. O professor, na maior parte do tempo, parecia estar ali mais para mediar o contato com outros conhecimentos do que para tutelar a aprendizagem. Não havia a obrigação de estar ali, pois fazer teatro era uma escolha. E como não havia etapas fixas a serem cumpridas, não era preciso provar que se aprendeu algo para continuar aprendendo no ano seguinte, ou seja, o conhecimento era construído no caminho que se trilhava.

Ao final de cada ano montávamos uma peça teatral para apresentar à família e amigos. No final do meu primeiro ano de teatro, 2004, montamos O Corcunda de Notre Dame, baseados na versão do desenho animado da Disney. Como havia mais crianças nas aulas do que personagens com falas, o professor duplicou todos os personagens. Dessa forma, havia os personagens da história e os seus duplos, que eram marionetes em um teatro apresentado nas ruas de Paris, que chamávamos de bonecos. Naquele ano, representei um “boneco de gárgula”, o duplo da gárgula “oficial”.

Entretanto, a facilidade que encontrava na escola para cumprir aquilo que era esperado, eu não encontrava no teatro, pois minha timidez não permitia a desenvoltura necessária às improvisações. Mas essa dificuldade não era empecilho para as minhas tentativas, pelo contrário, era motivadora de novas formas de resolver os problemas.

Numa noite de final de novembro, ou início de dezembro, de 2004, eu tinha todas as minhas falas decoradas, meu figurino estava em ordem, tudo aparentemente sob controle. O momento crucial da apresentação me propiciou a possibilidade de superar as dificuldades. Lembro ainda das luzes de ribalta, que me cegavam e faziam o palco todo ficar quente. Lembro do momento em que decidi – pois não havia ensaiado dessa forma – dar três pulinhos para a frente, encarar o público e dizer minha fala. Lembro daqueles segundos de coragem e louvor, do momento sublime de jogo, teatro, criação. Eu sinto

ainda as borboletas no estômago daquele momento de apaixonamento pelo teatro. O segundo exato, que fora resultado de um ano inteiro de trabalho. O momento de presença cênica, sem nunca ter ouvido falar sobre presença. O momento que marca um nascimento.

Desde então, posso citar outros momentos de apaixonamento, mas nenhum me parece tão poderoso quanto aquele. Esta memória parece ser o centro dos meus desejos como docente e artista, e orbitando este centro estão diversas outras questões. O objetivo aqui não é encontrar uma essência do que é ser artista e professora, mas sim encontrar um ponto de convergência de várias vontades desconexas. Este Trabalho de Conclusão de Curso é uma busca por recriar esse tipo de momento.

Como criar, em sala de aula, um espaço propício ao maravilhamento da criação artística? Como proporcionar um ambiente de liberdade dentro de um espaço, que, em grande medida, é limitador, como a escola? Como encontrar uma forma de ser professora que minimize ao máximo a hierarquia existente entre estudante e professor? Como não repetir aquilo que me desagradava na escola? Como trazer para a escola os pontos positivos das aulas de teatro desenvolvidas em ambientes informais?

Buscando discutir estas questões proponho, para mim mesma, e para aqueles que estejam dispostos a tentar, uma aula de teatro que crie com os estudantes uma Zona Autônoma Temporária. Segundo Hakim Bey (2010), Zonas Autônomas Temporárias, ZAT, são espaços nos quais as hierarquias existentes na sociedade são suspensas por um determinado período de tempo. São espaços de anarquia dentro de sociedades não anárquicas. Relaciono essas características da ZAT com aspectos do jogo, na perspectiva de autores como: Augusto Boal (2010), Jean-Pierre Ryngaert (2009), Viola Spolin (1987), Giles Brougère (2010) e Johan Huizinga (2017).

No primeiro capítulo deste trabalho volto à origem da escola, aos interesses que a fundaram no Brasil e no mundo. Busco pensar sobre o modelo de escola estruturado no Brasil, compreendendo o papel do Estado na sua implantação e na manutenção e a ideia de escola predominante na atualidade, identificando as origens das minhas inquietações em relação a ela. Além disso, procuro, nas experiências de educação anarquistas do início do século XX no Brasil, alternativas de pensar a escola que ficaram esquecidas.

O segundo capítulo abarca o ensino de arte e teatro na escola. Faço uma breve introdução histórica sobre o ensino de arte, e me aprofundo nos documentos oficiais que norteiam os currículos das escolas no Brasil, tais como, Base Nacional Comum Curricular (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), e o Referencial Curricular: Lições

do Rio Grande (2009). Dessa forma, busco situar onde se encontra o teatro e a arte dentro da escola, e refletir sobre o que se espera deles.

No terceiro capítulo discuto as questões relativas à ZAT e às aulas de teatro, propondo pensar as relações entre ZAT e jogo. Apresento também o plano de trabalho do meu Estágio de Docência em Teatro II, realizado no segundo semestre de 2018, em uma escola da Zona Sul de Porto Alegre, junto a uma turma de primeiro ano de Ensino Médio. Nesse estágio busquei colocar em prática a possibilidade de criação de uma ZAT nas aulas de teatro.

O quarto capítulo conta com um relato reflexivo sobre as experiências durante as aulas ministradas no Estágio de Docência em Teatro II: apresento alguns acontecimentos de aula que se relacionam com as três palavras que formam o conceito de ZAT – Zona, Autônoma, e Temporária, acompanhados por reflexões teóricas relacionadas às noções de anarquia, liberdade, e sala de aula aberta.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é um mapa do caminho percorrido por mim na busca por uma prática docente que minimize hierarquias e proporcione espaços de liberdade dentro da escola. Não tenho a intenção de fazer um tratado sobre uma forma correta de ser professor, mas sim de provocar reflexões acerca da minha própria prática pedagógica.

1. INVENÇÃO DA ESCOLA

Para se transformar na instituição que conhecemos hoje, a escola passou por um processo longo desde a sua invenção. A escola ainda hoje passa por esse processo, de invenção e reinvenção, com a diferença objetiva de que atualmente a escola já tem a seu favor o fato de ser uma instituição que tem seus preceitos muito bem solidificados e enraizados na sociedade em que vivemos. A sua importância não é discutida popularmente. A escolarização é um direito assegurado por lei e um dever do Estado. O processo de invenção e reinvenção é contínuo e comum ao próprio movimento da vida, mas passa então por instâncias institucionais muito maiores do que cada escola separada, e envolve interesses complexos que vão muito além da necessidade humana de aprender. Quais são então estes interesses? Como se caracteriza, de forma geral, a escola que está institucionalizada na nossa sociedade? De onde surge esse modelo de escola? O que ela permite e não permite?

Silvio Gallo, pesquisador das áreas da filosofia da educação e da pedagogia libertária, em seu artigo “A escola pública numa perspectiva anarquista”, reflete sobre a origem da instituição escola e os interesses do Estado em sua história. Segundo Gallo (2002), a escola como a conhecemos hoje surge como assunto da administração pública juntamente com os Estados-nação europeus. E este processo histórico localiza-se principalmente no século XVIII, a partir da Revolução Francesa. Naquele contexto a escola se torna um braço do Estado na construção de uma identidade nacional.

De acordo com os sociólogos Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria espaços destinados à instrução de jovens emergem no século XVI, estes espaços se caracterizam por serem muito distintos entre classes, e serem voltados a educação dos meninos. Havia diferenças latentes entre a instrução de meninos ricos e meninos pobres, sendo os meninos ricos e aristocráticos educados em escolas, e os meninos pobres tendo sua instrução baseada no enclausuramento em hospitais e orfanatos. Neste momento a instrução das classes altas era domínio privado da família – que começava a se constituir como o conceito que conhecemos hoje, enquanto a educação das classes baixas era assunto que deveria ser tratado publicamente em instituições estatais (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 10-11). Se inicia neste processo uma separação entre a educação e a prática do trabalho. Os mais diversos ofícios, inseridos nas diversas classes sociais, eram aprendidos a partir da lida diária com outros trabalhadores. Com o

surgimento da instituição escolar este aspecto de vivência do trabalho vai desaparecendo (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 21).

Sobre o Brasil, Gallo expõe que as primeiras instituições de ensino chegam com os jesuítas, inicialmente com o objetivo de catequizar indígenas e, mais tarde, se voltando para a educação em geral. Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, em “Brasil: Uma biografia” (2015), expõe que os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, com Manoel da Nóbrega. É em 1557 que os jesuítas traçam um plano de aldeamento no Brasil que deslocava a população nativa para “núcleos controlados pelos religiosos” para que pudessem ser convertidos “com brandura e bons exemplos de comportamento” (SCHWARRCZ; STARLING, 2015, p. 42). A rede jesuítica que dominava o território do Brasil, na época ainda colônia de Portugal, desarticula-se completamente com a expulsão dos jesuítas devido as políticas do Marquês de Pombal (GALLO, 2002, p. 133). Em 1759 são abolidas completamente as escolas jesuíticas, tendo início no Brasil a administração do sistema de ensino pelo Estado. No Alvará que determina essa mudança fica explícita a intenção da Coroa de Portugal de controlar toda a educação na colônia, sem deixar espaço para sistemas de ensino paralelos que pudessem desafiar o poder da Coroa. Porém, é apenas com a proclamação da república que a escola pública passa a ser um assunto de Estado no Brasil, adotando características que a aproximam das escolas criadas após a Revolução Francesa, pois é nesse momento que se começa a pensar que a escola deve abranger toda a população (GALLO, 2002, p. 133-134).

No final do século XIX, e início do século XX, surge na Europa uma escola nacional que se objetiva obrigatória e se volta para as classes populares. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 27) destacam que este processo se institui em um contexto de integração das classes trabalhadoras na lógica de vida da burguesia. Há uma preocupação crescente com a moralização dos trabalhadores, visando sua maior produtividade. Para isso se inicia um processo que busca inculcar nessas classes os ideais de família conjugal (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 28), ideais que já vinham sendo fomentados na burguesia desde o século XVI. O surgimento destas escolas públicas destinadas a classe trabalhadora são também uma forma de impedir as formas de educação feita pelos trabalhadores para os trabalhadores. A burguesia evita assim que a educação dos trabalhadores seja voltada para sua emancipação (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 30).

Surge neste momento também a imagem do professor como um especialista sobre educação e detentor dos meios para se chegar ao conhecimento. Este professor é

contratado pelo Estado, e com isso adquire um status e uma maior autoridade. É necessário que este trabalhador se distancie de suas origens e dos estudantes, se tornando assim um agente deste espaço de dominação que se torna a escola (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 32).

Nas primeiras décadas do século XX as escolas estatais eram administradas localmente, pelo município ou pelo estado. Nunca foram, no entanto, as únicas escolas existentes no território nacional. As escolas clericais representavam também uma parte importante das escolas existentes no Brasil. No entanto, algumas escolas não estavam ligadas nem ao Estado, nem à iniciativa privada. Eram pequenas escolas autônomas que surgiam em sindicatos e associações anarquistas.

Os movimentos operário e sindicalista brasileiros surgem com grande influência de anarquistas imigrantes que vieram para o Brasil. Grandes movimentos grevistas do início do século XX foram organizados por anarquistas e tinham fortes inclinações políticas pendendo para estas ideologias. As definições de anarquia e anarquismo são tão plurais quanto a quantidade de movimentos anarquistas existentes. Uma definição que pode ser utilizada é a de Eliseè Reclus – anarquista francês membro da Comuna de Paris e da Primeira Internacional dos Trabalhadores – no texto “A anarquia”, de 1894. Reclus (2011, p. 21) afirma que o termo pode ser tomado na sua acepção de “ausência de governo”, ou “sociedade sem chefes”. Quando Reclus (2011, p. 26) elabora a diferenciação dos anarquistas com relação aos socialistas há uma definição que pode ser utilizada:

É a luta contra todo poder oficial que nos distingue essencialmente, cada individualidade parece-nos ser o centro do universo, e cada uma tem os mesmos direitos a seu desenvolvimento integral, sem intervenção de um poder que a dirige, repreende ou castiga.

Para José Eduardo Oliveira, historiador e pesquisador do anarquismo, nos movimentos anarquistas brasileiros do início do século XX a educação tem grande importância, pois é meio de difusão de suas ideias. Os jornais anarquistas traduzem e publicam diversos textos sobre educação e pedagogia, buscando alternativas as escolas estatais e clericais, sobre as quais faziam duras críticas (OLIVEIRA, 2005, p. 154). Na concepção dos anarquistas de então:

O papel da educação é o de criar novos costumes, transformar a consciência humana. Em suma contribuir para a emancipação humana e a construção de uma sociedade igualitária. As pessoas educadas para a liberdade e a igualdade enxergariam o mundo a partir de uma outra ótica, bastante distinta daquela filtrada pela ideologia que justifica a dominação e a exploração. O fato de poder enxergar um outro tipo de sociedade é o primeiro passo para a transformação. Dessa forma, a educação libertária não prepara a revolução, ela em si mesma já é a revolução (OLIVEIRA, 2005, p. 155).

Dessa forma, a educação libertária não poderia existir dentro das instituições já responsáveis pela educação no país. E escolas estatais ou privadas não permitiriam nenhum tipo de pedagogia anarquista dentro de seus muros. Diversos movimentos e sindicatos criaram suas próprias escolas para crianças, adolescentes e adultos, e até mesmo uma universidade foi fundada. As escolas, no entanto, nunca foram a única forma de buscar a emancipação através da educação, foram criadas bibliotecas, grupos de teatro, jornais, entre outras iniciativas (OLIVEIRA, 2005, p. 160).

A pesquisadora Margareth Rago (2014, p. 193) aponta que no início do século XX os anarquistas brasileiros tinham grandes influências da educação racionalista de Francesc Ferrer y Guardia, durante vários anos a imprensa anarquista faz homenagens ao educador no aniversário de sua morte. Uma das ideias divulgadas na imprensa anarquista era a da importância de uma educação que não fosse baseada em ensinamentos adquiridos de forma vertical, mas sim de uma busca do próprio estudante, como demonstra o trecho de um texto do dia 22 de fevereiro de 1908, do jornal “A Terra Livre”:

O que é verificável pelo próprio aluno, o que é demonstrável, o que acessível, claro, lógico para a criança, o que ela pode por si mesma descobrir ou desenvolver – isso será preferido a todas as divagações metafísicas ou filosóficas, a todas as afirmações impostas pela autoridade do pedante, que não podem senão habituar à preguiça intelectual. (Autor desconhecido APUD RAGO, 2014, p. 198)

Os Centros de Estudos Sociais foram importantes espaços de educação para anarquistas. Segundo Oliveira (2005, p. 160) “os Centros foram bastante numerosos e espalharam-se por vários pontos do país”, tinham dedicação especial a educação de adultos, utilizando o método de “ensino mútuo”, suas atividades eram variadas, abrangiam desde representações teatrais, até cursos regulares e bibliotecas. Como sua criação era feita a partir dos militantes e simpatizantes locais, sem uma centralidade que ditasse as regras as quais o centro deveria se submeter, é possível inferir que os Centros eram tão variados quanto numerosos, e que cada um tivesse suas características próprias e funcionamento individual.

A não existência de uma administração central fixa, de uma liderança que postulasse regras a serem seguidas, era um princípio fundamental das escolas anarquistas e dos Centros de Estudos Sociais. Segundo Oliveira, questões administrativas e curriculares, desde mensalidades e taxas até carga horária e componentes curriculares, eram resultado de trabalho conjunto e comunitário, de relação direta entre os espaços de ensino e comunidade. O princípio da auto gestão, tão

importante para as teorias anarquistas, não poderia ficar de fora das experiências educativas libertárias do início do século XX no Brasil. Estas iniciativas, no entanto, sofreram duras repressões por parte do Estado, com apoio de instituições religiosas – os dois principais eixos que eram criticados pelos anarquistas – e acabaram ficando de fora da história oficial da escola no Brasil. Segundo Rago, no ano de 1919 a repressão estatal acaba com as escolas modernas de São Paulo, escolas inspiradas em Ferrer, O jornal anarquista “A Plebe”, de 12 de dezembro de 1919, informa sobre o fechamento de duas escolas que

tendo sido verificado pela Secretaria de Justiça que as suas escolas, “visando a propaganda das ideias anárquicas e da implantação do regime comunista, ferem de modo ineludível a organização política e social do país”. Por isso foi decretado o seu fechamento (Autor desconhecido APUD RAGO, 2014, p. 211).

Entra para a história a escola institucionalizada nos anos 1930 e 1940, durante o período do Estado Novo. Nos anos anteriores haviam surgido diversas escolas de imigrantes espalhadas pelo país, principalmente de alemães e japoneses em suas comunidades locais, elas eram consideradas perigosas para a ordem vigente e foram sendo sumariamente eliminadas através de leis e decretos que pretendiam nacionalizar as escolas no Brasil (CORRÊA, 2006).

Segundo Guilherme Corrêa, no livro “Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil” (2006), com o Estado Novo se institucionaliza no país uma política educacional centralizada que era parte da busca da criação de uma cultura nacional. O órgão responsável por essa centralização foi o Ministério da Educação e Cultura, Gustavo Capanema foi o ministro escolhido por Getúlio Vargas para implementar políticas educativas necessárias à criação de uma escola nacional (CORRÊA, 2006, p. 65).

É possível inferir que invenção da escola nacional brasileira é parte da invenção da própria brasilidade, pois ela se insere em um contexto de diversas políticas de afirmação do nacionalismo. Pode-se considerar que é naquele momento que a escola no Brasil passa a buscar efetivamente os fins para os quais foi criada após a Revolução Francesa. A centralização é fruto de um pensamento em que o governo deve ser o gestor de todos os processos. Nessa perspectiva, as marcas das políticas educativas do Estado Novo:

[...] incluem a noção de que o sistema educacional do país tem de ser unificado seguindo um mesmo modelo de Norte a Sul; de que o ensino em línguas maternas que não o Português é um mal a ser evitado; de que cabe ao governo regular, controlar e fiscalizar a educação em todos os níveis; de que todas as profissões devem ser reguladas por lei, com monopólios ocupacionais estabelecidos para cada uma delas, de que para cada profissão deve haver um tipo de escola profissional, e vice-versa; de que ao Estado cabe não só o financiamento da

educação pública, como também o subsídio à educação privada; e de que a cura dos problemas de ineficiência, má qualidade de ensino, desperdício de recursos etc. reside sempre e necessariamente em melhores leis, melhor planejamento, mais fiscalização, mais controle (SCHWARTZMAN, Simon et alii APUD CORRÊA, 2006, 65-66).

É a escola gerida pelo Estado, ou pelo menos regulada por Ele, que parece ser reconhecida como parte da história oficial da educação brasileira: uma escola com raízes normatizantes e nacionalizantes que, para poder se institucionalizar, precisou se afirmar como a única possível. E, no dia-a-dia das escolas brasileiras, ainda é possível sentir as marcas das políticas que a colocaram de pé. Segundo Gallo (2002, 153),

[...] a escola pública que temos é a escola pública que o Estado nos quer financiar, seja ela legitimadora da dominação, seja ela o mecanismo distribuidor de um arremedo de educação que mantenha o povo em um estado de semi-ignorância e apatia político-social, pareça isso um descaso do Estado com a educação pública ou não.

Este panorama da invenção e institucionalização da escola como a conhecemos, e de sua chegada ao Brasil, traz a tona alguns dos interesses que estão presentes nesta instituição e que podem ainda ser percebidos mesmo após todas as mudanças pelas quais ela passou. Está presente neste início uma ideia constante de uniformização dos saberes e dos indivíduos, da busca pela instrução básica para o povo com o objetivo de promover o sentimento nacionalista de pertencimento a um Estado. A escola pública estatal é, assim, um mecanismo do Estado para que os diversos indivíduos que vivem em um determinado território, indivíduos que não se conhecem e que muitas vezes não partilham da mesma cultura, passem a se perceber como um único povo.

No artigo “Armadilha Universal” (1984), o filósofo anarquista Paul Goodman (1984, p. 108) faz uma análise do papel da escola na sociedade estadunidense:

No plano organizacional as escolas têm um papel não educacional e educacional. O papel não educacional é muito importante. No jardim de infância e no primeiro grau as escolas representam um serviço de *baby-sitter* em um período de colapso da família do tipo antigo e durante uma época de extrema urbanização e de mobilidade urbana. No segundo grau, elas formam um ramal da polícia, fornecendo guardas e campos de concentração custeados sob o título “Conselho de Educação”. O papel educacional é, de modo geral, fornecer – às custas do povo e dos pais – o treinamento inicial para corporações, para o governo, e para a própria profissão de ensinar, e também treinar os jovens, como declarou o Delegado de Educação de Nova York (no caso Worley), “a lidar de forma construtiva com seus problemas de ajustamento à autoridade”.

Para Goodman, a escola tem um papel de controle dentro da sociedade, agindo em paralelo a polícia, e com objetivos de treinamento, e não apenas ensino. Tais questões já eram apontadas por anarquistas brasileiros no início do século XX, quando se referiam às escolas estatais. Estas características são relacionadas principalmente ao caráter

obrigatório da escolarização. Apesar de se referirem a escola estadunidense, e de pertencerem a realidades com inúmeras diferenças, como são as do Brasil e Estados Unidos, é possível traçar paralelos das ideias de Goodman com a realidade brasileira. Esta afirmação da escola como instrumento de controle aproxima-se do que Gallo expõe sobre a educação como forma de disseminação da ideologia do Estado. Portanto, se para o Estado é importante que seus cidadãos ajam em conformidade com as leis e tenham respeito pelas autoridades, a escola terá o papel não educacional de ensinar estes preceitos.

Goodman aponta também que, apesar de seus limites e problemas, a escola pública foi responsável pela democratização da educação na sociedade estadunidense. Como não há na obra de Goodman uma discussão abrangente sobre o tema da democratização, é possível inferir que se trata aqui de uma democratização do acesso e da oferta da escola, que segundo Neidson Rodrigues (1989), em “Educação e democratização escolar”, é apenas um dos aspectos da democratização da escola.

A questão sobre a democratização da escola, ligada a democratização da própria sociedade, está muito presente nos debates sobre educação e escolarização. Rodrigues afirma que são três os aspectos dessa democratização, o primeiro é a democratização dos processos administrativos, o segundo, já mencionado, o aspecto do acesso e da oferta, e o terceiro seria a democratização dos processos pedagógicos. Rodrigues aponta que, para se chegar à democratização destes três aspectos, é preciso que se repense os fins da escola. Para o autor:

Do ponto de vista dos fins, a escola está voltada, hoje, para suprir a necessidade dos setores hegemônicos na sociedade: hegemônicos no ponto de vista social, cultural, econômico, e político. Na realidade, a escola não se destina ao atendimento dos interesses da totalidade dos segmentos sociais e, sim, à satisfação das exigências das elites ou dos setores dominantes da sociedade (RODRIGUES, 1989, p. 48).

As finalidades da escola de hoje, apontadas por Goodman e Rodrigues, são muito diferentes daqueles fins que Oliveira afirma serem os defendidos pelos anarquistas. A escola estatal em diversas análises aparece como um espaço voltado para o controle dos sujeitos, para o treinamento dos seus corpos e de suas mentes. Analisar historicamente a escola, no entanto, não é o bastante para entender como este controle funciona.

A escola deixa transparecer em seu dia-a-dia diversos mecanismos voltados para o controle dos corpos de seus estudantes e trabalhadores. Entretanto, é importante salientar que o Estado não tem poder de controle total sobre todas as suas instituições o tempo todo; ou seja, não se trata aqui de considerar a escola um grande irmão orwelliano.

Dentro desse esquema existem escolas que, a partir da ação de membros da comunidade, conseguem escapar parcialmente dos mecanismos de controle do Estado, criando ambientes mais harmônicos de aprendizado. Mais a frente farei referência às possibilidades de fuga. No momento, o objetivo é esmiuçar como o controle estatal aparece na escola em seu cotidiano, mesmo que os apontamentos feitos aqui não se apliquem integralmente a todas as escolas existentes no Brasil.

No artigo “Gestão democrática escolar: escola e sociedade de controle”, Giceli Maria Cervi e Luiz Guilherme Augsberg (2013), discorrem sobre a pretendida democratização da escola, que surgiu nos documentos oficiais no fim do século XX. O aspecto analisado pelos autores sobre a democratização é o dos processos de gestão escolares, o primeiro na lista feita por Rodrigues e abordada anteriormente.

Um primeiro apontamento a ressaltar é o alargamento pelo qual a escola passa, que abarca questões ligadas ao modo de agir dos seus trabalhadores. No contexto atual, os trabalhadores atuantes na escola precisam não só se preocupar com os estudantes e seu aprendizado, mas também com as relações que estes estudantes mantêm fora da escola (CERVI; AUGSBERG, 2013, p. 81-82). Tal perspectiva de alargamento aproxima-se da análise de Ivan Illich sobre o que ele chama de sociedade escolarizada. Para Illich (2007) a sociedade em que vivemos é escolarizada, pois as legitimações dos conhecimentos passam pela escola, ou seja, sua obrigatoriedade faz com que todos precisem dela, e a exigência de diplomas para o trabalho por exemplo, reafirma esta obrigatoriedade.

Para que a lógica da escola penetre na sociedade, transformando-se em uma sociedade escolarizada, é preciso que a escola seja grande o bastante para ter em si diversos conteúdos que dizem respeito a questões maiores que ela, desde conteúdos ligados a saúde, até temas sociais e políticas. Levando em consideração as ideias de Gallo sobre o Estado e seus interesses na democratização da educação, entende-se que quando assuntos como esses são incluídos no currículo da escola, não levam consigo seu potencial de ensino e aprendizagem, e tampouco seu potencial crítico e transformador. Pelo contrário eles passam a figurar no currículo escolar para serem normatizados, para que se aprenda com eles o que, parafraseando Gallo, o Estado permite que se aprenda.

Segundo Ivor F. Goodson, professor e pesquisador do currículo, (1997, p. 27), o currículo escolar é “um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança”, ao contrário do que se pode pensar não há neutralidade no currículo e nas disciplinas

escolares. O currículo é assim imbuído das ideologias que formam a escola. Goodson chama de “currículo escrito” o documento que contém as disciplinas a serem trabalhadas na escola. Citando o exemplo da Inglaterra e do País de Gales o autor define o currículo escrito como “um guia à retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20), pois o currículo tem neste sentido o poder de destinar recursos e definir prioridades.

Na nossa sociedade o currículo escrito divide o conhecimento em disciplinas, para Goodson (1997, p. 32) desta forma os debates sobre os objetivos do ensino não são tratados de forma ampla, mas sim de forma “isolada e segmentada”. Esta segmentação possibilita que o sistema estruturado de ensino se mantenha estável e se conserve, mantendo assim também de forma não aparente as relações de poder existentes na escola. Goodson cita Haft e Hopmann, que se referem aos currículos alemães a princípio, mas que podem ser aplicados a outras realidades, ao dizer que a divisão das disciplinas nos currículos tem relação com a divisão de classes na sociedade, não há distribuição igualitária dos recursos que dão acesso ao conhecimento assim como não acontece em relação a outros recursos. Os autores elaboram que os currículos são necessários para que se crie uma legitimação desta divisão de conhecimentos, pois não é possível criar um consenso sobre o assunto na sociedade. O currículo escrito é assim a forma que a instituição escolar encontra para criar a legitimação para suas ações.

Relacionado ao conceito de currículo há a noção de currículo oculto trazida por Ilich (1983, p. 123), no artigo “A alternativa para a Escolaridade”, que é algo que perpassa todas as escolas não importando onde elas se encontrem, ou suas características individuais. Este currículo tem apenas um objetivo ensinar que “a educação é valiosa quando é adquirida na escola através de um processo graduado de consumo” (ILICH, 1983, p. 123). A disciplina ensinada por esse currículo é a própria escola, ao passar pelo processo de escolarização os estudantes são submetidos a esta disciplina que os ensina, apenas, que ela é importante e se justifica através de si mesma. Arrisco-me a propor que o currículo oculto é resultado do processo de invenção da escola, pois este processo a legitima como único local de aprendizagem.

Outro ponto importante apontado por Ilich é de que o currículo oculto trata a aprendizagem como um processo de consumo. Dessa forma o aprendizado é um produto e não uma atividade, e a escola é detentora do monopólio do mercado desta mercadoria. Ao estabelecer essa relação Ilich propõe que se pense o conceito de alienação, de Karl Marx, também na relação dos estudantes com o aprendizado. Para o autor há um

distanciamento entre o indivíduo e seu aprendizado quando submetidos a esta lógica que coloca o aprendizado como mercadoria.

Cruzando Goodson e Ilich é possível perceber que o currículo oculto é o que está por trás do currículo escrito na relação da legitimação dos conhecimentos adquiridos na escola. Percebo também uma relação dos dois tipos de currículo quando se analisa as fragmentações das disciplinas e o distanciamento entre o indivíduo e seu aprendizado. A fragmentação gera uma maneira de ver as disciplinas que não é global, tratando-as de forma separada mesmo quando poderiam haver pontos de convergência, dessa forma dificulta-se a relação mais próxima com o conhecimento.

Peter Marin, na introdução do livro “Os limites da educação escolar” (1984), relata a fala de um superintendente das escolas de São Francisco, onde realizou uma palestra. Segundo ele, o superintendente, na ocasião, após ler um parágrafo de um texto do próprio Marin sobre todas as novas atribuições da escola, sobre os novos conteúdos e deveres, e sobre o papel da escola como espaço que deve solucionar as crises da sociedade, encerra sua fala anunciando a presença do palestrante para ajudá-los a cumprir estes novos papéis. Segundo Marin a fala do superintendente foi fruto de uma leitura equivocada de seu próprio texto, pois, ao dizer que a escola precisa solucionar as crises da sociedade, o autor estava justamente criticando este papel que é atribuído à escola. Para Marin (1984, p. 16), é a sociedade que deve solucionar suas crises, pois a escola não tem “nem a habilidade nem o direito de assumir tal responsabilidade”.

Tanto Marin, como Cervi e Augsberg, retratam esse alargamento da escola com uma faceta de certa forma dúbia, pois, apesar de ser visto como uma face de democratização da escola, é uma democratização incompleta, que continua deixando a escola em seu espaço privilegiado de manutenção da ordem. Cervi e Augsberg problematizam as ideias de gestão democrática da forma como são colocadas dentro da escola. Para os autores esta suposta democracia exige a participação de todos independentemente da sua vontade. Há um pensamento de que todos devem trabalhar em conjunto para a melhor convivência, e para que assim se atinjam os melhores resultados. Ao invés de esta atitude levar a criar uma comunidade amplamente democrática, ela acaba fazendo com que o controle dos corpos seja ainda mais rigoroso. Este maior rigor não ocorre pelos meios mais comumente associados ao controle, não se fala de castigos físicos, de punições, ou de restrições. Nesta gestão pseudo democrática que se pratica nas escolas, o controle é feito por cada um: fala-se de um tipo de auto controle, e do estímulo para que cada um conheça seu papel e faça o necessário para

melhorar a escola. Os castigos físicos são substituídos por infundáveis conversas que tem o objetivo de fazer aquele que não está adequado confessar seus “erros” para poder se ajustar (CERVI; AUGSBERG, 2013, p. 83-84).

Cervi e Augsberg (2013, p. 88) tratam essa democracia como imbuída de uma lógica neoliberal onde não há uma politização plena dos indivíduos, apesar de serem chamados continuamente para decidirem em conjunto. Essa não politização se dá pois os participantes nas decisões não têm poderes para transformarem de maneira significativa aquilo sobre o qual estão opinando. As mudanças podem ocorrer apenas dentro de um limite planejado e regulado, diferentemente de como se davam as relações da comunidade com as escolas anarquistas brasileiras. Para Gallo (2002, p. 157), a democracia é uma forma de organizar e, inclusive, de mitigar os efeitos do poder. Deste modo, levada às últimas consequências, resultaria no próprio fim, pois significaria a extinção das relações de poder – e, sem relações de poder, não há a necessidade de um sistema que as organize.

A partir destes referenciais é possível pensar em uma democracia radical, e uma democracia neoliberal. O adjetivo radical refere-se ao que Paulo Freire, pedagogo brasileiro criador da Pedagogia do Oprimido, discute como radicalismo nas questões políticas. Para o autor, o radicalismo é uma atitude crítica frente ao que se pensa e defende. Nessa perspectiva, para ser radical é preciso refletir e sempre estar disposto a ir mais profundamente na problematização do assunto. Trata-se de um enraizamento na “opção que faz” a partir desse senso crítico (FREIRE, 2011, p. 69). Uma democracia radical seria então a democracia levada às últimas consequências: uma democracia que problematiza todos os seus aspectos, e não está presa a uma forma pré-estabelecida e estática, daria a possibilidade de tomar decisões que fossem radicais ao ponto de criticarem profundamente as suas próprias estruturas, seria próxima talvez da auto gestão das escolas anarquistas. Já a democracia neoliberal, como a que age hoje dentro das escolas estatais, não permite esse aprofundamento, pois define espaços limitados para a ação dos sujeitos, ou seja, delimita uma estrutura onde se permite tomar decisões, mas que não pode ser transformada pelos processos decisórios.

Segundo Corrêa (2006, p. 22), a experiência escolar é uma realidade do corpo. As experiências relativas à escola, o largo tempo que se passa em sala de aula, a presença constante dessa instituição na vida dos indivíduos, faz com que ela não seja uma questão. É esperado que cheguemos a um momento da vida em que não iremos perguntar “O que é a escola?” ou “Por que preciso ir a escola?”, pois não há razão para

fazer tais perguntas. A experiência escolar está corporificada e enraizada em nós. Corrêa analisa que para os problemas que são apontados na escola a solução que se dá é sempre a própria escola: uma escola melhorada, mas ainda uma escola. E é essa escola inquestionável que cria um corpo possível de ser governado, de ser controlado, que possibilita o que o autor chama de sociedade de controle (CORRÊA, 2006, p. 162):

Escolarização e comunicação promovem — em meio aos seus discursos altissonantes de interdisciplinaridade, de cidadania, de segurança, de democracia, de informação e de participação — o grande movimento de abalar as potências do corpo, de diminuir suas intensidades, de produzir governo (CORRÊA, 2006, p. 166).

Para Corrêa (2006, p. 165), a modificação mais importante que se deu na escola foi a dos mecanismos de segurança, “para manter todos fora de problemas”. A tecnologia é grande aliada quando se pensa no advento de escolas, principalmente infantis, com monitoramento de câmeras que podem ser acessadas remotamente pelos pais. Apesar desse aparato tecnológico, o autor cita a carteira escolar como “o equipamento mais utilizado para a imobilização” dos estudantes (CORRÊA, 2006, p. 165). Para Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 32) a carteira escolar surge com as escolas nacionais no final do século XIX, como um artefato que separa os estudantes do grupo e assim se destina “isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização”. Este objeto aparece dentro da sala de aula, que é o espaço onde diversas questões relativas à ideologia do sistema escolar se mostram.

Liliane Mundim, professora e pesquisadora da pedagogia do teatro, (2013, p. 173), em seu artigo “Percurso em pedagogia do teatro: processo colaborativo como praxis”, discute a sala de aula “como um campo permanente de tensões”. É na sala de aula que se percebem mais nitidamente as hierarquias. Se a escola já é o espaço onde passamos boa parte da nossa vida, a sala de aula é o espaço onde passamos a maior parte do tempo na escola. Tomando como mote a questão do espaço onde se ensina e se aprende, Herbert Kohl (1983, p. 186) - educador fundador do movimento Escola Aberta - no texto “Começando o ano escolar”, discute a questão da disposição dos móveis na sala de aula, destacando que muitas vezes não estamos cientes do quanto a organização do espaço revela questões sobre nós mesmos.

O primeiro apontamento de Kohl é sobre como o espaço escolar se perpetua nas memórias da maioria das pessoas. Ao pensar na escola lembramos, em geral, de espaços fechados e retangulares, esta afirmação surge de um exercício feito com professores, onde deveriam escrever ou desenhar sobre suas memórias de escola. A

segunda questão importante apontada pelo autor é sobre o quadro negro e a posição dos móveis em relação ao quadro negro. Em uma sala de aula tradicional, aquela retangular e fechada que está em nossas memórias, o quadro negro marca a “frente da sala”, com todas as classes viradas para ele. Segundo Kohl (1983, p. 188): “Por que uma sala de aula tem que ter uma frente, uma parte de trás, e duas laterais? A noção de que existe uma “frente da sala” e a maneira autoritária de entregar aos estudantes o conhecimento de cima para eles que estão embaixo - ambas andam juntas.”.

Esta “maneira autoritária”, citada por Kohl, relaciona-se a ideia de “educação bancária” criticada por Freire. Nessa perspectiva, o protagonismo dentro da sala de aula é conferido ao professor:

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, e que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1983, p. 66).

Para Freire, a concepção “bancária” da educação tem papel maior do que simplesmente ensinar conteúdos escolares, o que corresponde a noção de “conteúdos não-educacionais”, citados por Goodman. Assim, se para Corrêa, as escolas formatam os corpos para serem governados, para Freire (1983, p. 68-73), a educação bancária adapta as pessoas ao mundo e a suas estruturas de dominação, impedindo-as de se tornarem sujeitos capazes de agir com o mundo e de transformá-lo.

É evidente que a escola existente hoje não é exatamente a mesma organizada pelo Estado Novo nos anos 1930. Assim como outras instituições a escola se transforma e se adapta constantemente. No entanto, as diversas estruturas da escola parecem se manter as mesmas com o passar do tempo, ou se transformam apenas para aprofundar e reafirmar os propósitos ideológicos da escola, como é o caso da gestão democrática debatida por Cervi e Augsberg. Para aqueles que acham importante transformar a escola, a questão que se apresenta como central é: como transformar a escola? Como criar outras formas de ensinar e aprender?

Sem a pretensão de responder essas questões de forma conclusiva poderíamos citar algumas possibilidades para refletir sobre elas. A primeira possibilidade é dada pelos

anarquistas brasileiros do início do século XX, com suas escolas autônomas e Centros de Estudos, que criam um “sistema de ensino paralelo” (OLIVEIRA, 2005, p. 160), uma maneira de resistir à padronização imposta pelo Estado e pela iniciativa privada. Uma segunda possibilidade é dada por Ivan Illich, ao afirmar que é preciso desinstalar a escola da sociedade, elevando-se às últimas consequências as críticas feitas à escola, dando como solução o seu desaparecimento. Pode-se pensar ainda numa terceira possibilidade, tal seja, uma via mais institucional que busque transformar leis e currículos, que pense em agir pelas vias oficiais.

As duas primeiras possibilidades propõem formas consideravelmente radicais de resolução do problema, e demandam esforços que precisam da ação conjunta de diversas frentes. Portanto existe uma certa limitação para a ação de indivíduos separadamente. A terceira opção esbarra na questão apontada por Gallo (2002, p. 153) que considera o Estado responsável por providenciar a educação de acordo com seus interesses, e assim a ação institucional, apesar de importante, não poderá ir tão fundo na resolução dos problemas.

Me interessa, então, explorar mais detalhadamente uma quarta possibilidade de ação. A quarta alternativa diz respeito à ação de cada professor, compreendendo desde uma proposta de metodologia de trabalho que tente mitigar a perspectiva de “legitimação da dominação” (GALLO, 2002, p. 151) que existe na escola até as relações que se estabelecem na sua sala de aula. Trata-se de uma alternativa que pode ser colocada em prática imediatamente.

María Teresa Nidelcoff (1978, p. 19) afirma, em “Uma escola para o povo”, que o professor trabalha para transformar a sociedade, ou para mantê-la como está, mesmo que não pense nisso, dependendo de como age dentro da sala de aula:

[...] não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novos ideais comunitários e pessoais como uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize de uma forma diferente a educação do povo e a cultura popular.
Apesar de tudo, existe algo que pode mudar, ainda que não se tenha produzido uma mudança global e profunda da sociedade e da escola.. é o modo de agir dos professores, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de focar os conteúdos (NIDELCOFF, 1978, p. 19).

Apesar de se pretender totalizantes, os mecanismos de controle do Estado não chegam a todos os espaços, prova disso é a própria possibilidade de sonhar com outros modos de vida. Por este motivo, considero que é possível agir de forma diferente mesmo que dentro de um sistema normatizador. Nidelcoff traz ainda outra questão importante: é

preciso que o professor escolha agir de forma diferente, pois ao não escolher, ele é levado pelos objetivos da instituição e os reproduz sem perceber. Pode-se considerar, então, que a primeira ação de um professor em busca de uma educação mais libertadora é a escolha de seguir este caminho.

Há aqui um paralelo a ser traçado com as escolas anarquistas do início do século XX, que se tratavam de uma ação imediata. Eram “utopias realizadas no presente” (CORRÊA, 2006, p. 181). A ação de cada professor em sua sala de aula é também imediata. Ela não espera pelas grandes transformações, ela acontece no “aqui e agora”. Mais do que uma elaboração sobre como seria uma sociedade mais justa e igualitária, ela é a vivência, a experimentação, dessa sociedade no presente.

Se a escolha é a primeira ação do professor, a segunda é compreender o processo de ensino-aprendizagem como mais do que depósito de conhecimento nos estudantes. Não é possível agir de forma diferente na escola pensando que o professor é detentor do conhecimento e os estudantes não têm com o que colaborar. É preciso então transformar as relações entre estudantes e professores.

Kohl busca outras formas de se relacionar com os estudantes a partir de uma perspectiva de “sala de aula aberta”, que compreende os acontecimentos dentro da sala de aula como sujeitos às vontades, desejos e curiosidades, daqueles que ali se reúnem. Há uma abertura constante aos anseios e desejos dos estudantes, e uma postura de valorização de cada um dos interesses, sejam eles quais forem. Idealmente esta sala de aula estaria colocada em um espaço sem amarras de currículo, mas entendo que ela possa ser colocada em prática mesmo dentro de estruturas rígidas. Segundo Reclus (2011, p. 38):

Cada um de vós conhece, ao menos por ouvir dizer, escolas em que o professor, a despeito das severidades do regulamento, sempre inaplicadas, tem todos os alunos como amigos e colaboradores felizes. Tudo é previsto pela autoridade competente para adestrar os pequenos celerados, mas o grande amigo deles não necessita de todo esse leque de repressão; ele trata as crianças como homens apelando constantemente a sua boa vontade, a sua compreensão das coisas, a seu senso de justiça e todos respondem com alegria. Uma minúscula sociedade anárquica, verdadeiramente humana, encontra-se, assim, constituída, embora tudo pareça combinado no mundo ambiente para impedir sua eclosão.. leis, regulamentos, maus exemplos, imoralidade pública.

A perspectiva de experimentar uma “minúscula sociedade anárquica” e a “sala de aula aberta” possibilita uma relação horizontal com o conhecimento e com os estudantes, possibilita a vivência de uma outra visão de mundo e de sociedade. John Holt (1983, p. 169), em “O problema da opção”, afirma que é preciso que os professores conheçam verdadeiramente os estudantes, que saibam quais são seus interesses. Conhecer os

estudantes requer enxergá-los como sujeitos, como seres humanos que agem com o mundo. Essa relação não é incentivada pela instituição escolar tradicional, por isso deve ser uma escolha de cada professor ao praticar a docência.

Se a escola estatal tem sido por tanto tempo espaço de legitimação das estruturas opressoras da sociedade, consolidando-se como um espaço avesso à liberdade dos estudantes. Se as tentativas de criar espaços de ensino não submetidos a lógica do Estado tem sido esmagadas; se a própria democratização da educação parece muitas vezes apenas um mecanismo de controle mais sofisticado; então, quando se tem um compromisso com a transformação da sociedade é preciso buscar outras formas de resistir às normatizações, é preciso encontrar meios de agir na sala de aula de forma a permitir a liberdade dos estudantes, e minimizar as opressões da escola.

2. ARTE E TEATRO NA ESCOLA

O conceito de teatro como o entendemos hoje, o teatro europeu comumente evocado na mente da maioria das pessoas quando ouvem essa palavra, tem íntima relação com as escolas e o ensino no Brasil. Ou, pelo menos, tinha, quando chegaram os primeiros europeus com seus projetos de colonização da terra e dos povos que aqui viviam. A pedagogia que chegou ao Brasil com os jesuítas, a partir de 1594, fazia uso do teatro – autos, dramas e tragédias – para fins catequéticos (GIL, 2013, p. 41).

O teatro de cunho confessional e pedagógico não vai embora do Brasil com os jesuítas após as reformas do Marques de Pombal, pelo contrário, outras congregações religiosas continuam fazendo o uso do teatro. Há a predominância de representações de mistérios e pantomimas pastoris, mas esta forma de representação expandiu-se para temas não-religiosos, abrangendo momentos cívicos e comemorativos das escolas dos séculos XVIII e XIX (GIL, 2013, p. 42).

Mesmo com as transformações pelas quais passaram o teatro, a escola, e a sociedade brasileira, ainda é comum que, em muitas instituições escolares, o teatro sirva principalmente para abrilhantar ou ilustrar horas cívicas e datas comemorativas. Para compreender o teatro e as artes na escola se faz importante discutir as ações do Estado para a implementação das artes como disciplina curricular, desde o período colonial até hoje. Além das discussões sobre o passado, observo a necessidade de tratar também da legislação brasileira atual, considerando as diretrizes estaduais, e os planos futuros de alguns grupos brasileiros.

Arão Paranaguá de Santana (2002, p. 248), pesquisador do campo da Pedagogia do Teatro, em seu artigo “Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil”, destaca que a primeira ação estatal no campo das artes no Brasil foi a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816. Décadas mais tarde foi criado o Colégio Pedro II, que tinha na sua grade conteúdos artísticos, como música vocal, desenho figurado e poética. Conservatórios e escolas de teatro surgiram no Brasil em meados do século XX, na esteira de um processo de modernização teatral que já vinha ocorrendo há mais tempo em outros locais do mundo.

Em 1932 foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, que traça as ideias do movimento da Escola Nova no Brasil. Tais ideias são relativas a preocupações com escolas leigas, gratuitas e obrigatórias, para todos no país. Pedagogicamente o

movimento se ocupa de pensar a educação voltada ao estudante, dando espaço para os jogos e brincadeiras infantis nos processos de ensino-aprendizagem (GIL, 2013, p. 42). Nos anos 1940 o Brasil institucionaliza diversos preceitos do movimento escolanovista, o que significa mudanças conceituais no ensino de teatro na escola (SANTANA, 2002, p. 248).

A arte, e o teatro conseqüentemente, eram vistos como experiências que levavam “ao aprendizado e o desenvolvimento expressivo” (SANTANA, 2002, p. 248). Segundo Santana, o ensino de arte assumiu um caráter de espontaneísmo nesse momento, pois não haviam profissionais capacitados para trabalhar com este componente curricular, o que fez também com que as artes ficassem renegadas a coadjuvantes dentro da escola.

Na legislação nacional, a obrigatoriedade do ensino de artes, ou educação artística, no ensino básico aparece pela primeira vez na Lei n. 5.692, de 1971, que define as diretrizes e bases da educação. Segundo João Pedro Alcantara Gil (2013, p. 42), pesquisador da área de educação permanente, teatro e comunicação, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de 1967, a lei n. 5.540, de 1968, referente à educação superior, e a lei n. 5.692/71, são legislações voltadas à formação profissional e ao ensino técnico. O teatro insere-se neste contexto como técnica para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. No Rio Grande do Sul, a prática do teatro na educação de jovens da escola pública é desenvolvida desde os anos 1950, fundamentada nos princípios da professora Olga Reverbel para o ensino de teatro.

Gil (2013, p. 42) destaca que, nos anos 1960, não era apenas ao ensino técnico que os especialistas sobre educação se dedicavam. No início da década a educação passa a ser ressignificada a partir da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, que buscava a transformação da sociedade através da educação e do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, que compreendia o teatro como possibilidade de crítica social e questionamento das relações de poder. Freire e Boal precisaram deixar o Brasil durante a ditadura civil militar que se instaurou no país a partir de 1964, e só terminou em 1985, pois seus modos de ensinar e fazer teatro estavam identificados com ideologias de esquerda, consideradas subversivas pelo regime militar.

Em 1996, passados onze anos desde a redemocratização do país, e oito anos desde a promulgação da nova Constituição Federal, entra em vigor a lei n. 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesta lei, a arte é citada no artigo terceiro, como parte do segundo princípio que rege a educação nacional: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996).

O parágrafo segundo do art. 26, da LDB de 1996, define: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). E o parágrafo sexto do mesmo artigo estipula que as linguagens que irão compor o ensino da arte serão: artes visuais, dança, música e teatro.

Também está definido em lei que parte da carga horária anual das escolas precisará obedecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que tem o papel de “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (EDUCAÇÃO, 2018). Definindo “conhecimentos, competências e habilidades” que todos os estudantes devem desenvolver na Educação Básica. Já estão homologadas e vigentes no Brasil as BNCC's da Educação Infantil, e do Ensino Fundamental. A Base relativa ao Ensino Médio está em tramitação, esperando aprovação do Conselho Nacional de Educação.

Para tentar compreender como está estruturado o ensino de teatro, e de arte, dentro das estruturas legais do Estado brasileiro, observo a importância da análise de documentos oficiais que regulamentam o currículo. Neste sentido é importante que se faça um recorte também específico para a realidade da pesquisa que se realiza com a prática teatral com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola estadual do Rio Grande do Sul. Considero, então, que neste contexto três documentos têm maior importância. Primeiro o documento que versa sobre os Parâmetros Nacionais Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, principalmente naquilo que diz respeito à área das linguagens, e das artes, pois este documento define regras gerais para o ensino de arte no país. Em segundo lugar, o documento Referencial Curricular (RC) do estado do Rio Grande do Sul, Lições do Rio Grande, que define como deve ser o currículo das escolas estaduais gaúchas, com atenção especial às partes correspondentes ao ensino de artes e teatro. E, em terceiro lugar, o projeto da BNCC para o Ensino Médio, que ainda precisa ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, para que se compreenda quais são as expectativas futuras para o ensino de artes no Brasil.

2.1. PCNs – A arte no campo das linguagens

Os PCNs são o documento que define os parâmetros a serem adotados pelas escolas públicas estatais brasileiras no que tange aos currículos da Educação Básica,

tratarei no momento daqueles específicos do Ensino Médio. Lançados em 2000, os PCNs são resultado de uma reforma curricular do Ensino Médio, e foram elaborados em parceria do Ministério da Educação com educadores e especialistas de todo o Brasil. Segundo o próprio documento, o objetivo da reforma é buscar uma educação menos compartimentalizada, de maneira a dar significado ao que se aprende na escola e incentivar a capacidade de aprendizagem. Os PCNs são, portanto, um documento que visa instrumentalizar o professor para trabalhar com o currículo reformado.

Os PCNs propõem a organização das disciplinas do currículo do Ensino Médio em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas tecnologias; e Ciências humanas e suas tecnologias. Tratarei aqui da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, e, dentro dela, o que os PCNs trazem, especificamente, sobre o estudo das artes e do teatro. Nessa área, além de artes estão conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática.

O documento abre a seção sobre Linguagens tratando sobre o sentido do aprendizado nessa área. O principal ponto destacado é o caráter social e relacional da área, através qual se busca legitimar o seu ensino. É ressaltado também, ao longo do texto, que se trata de linguagens no plural, que as formas de comunicação são variadas, e que não há hierarquia entre elas. Há uma preocupação durante o texto de que os conhecimentos que serão desenvolvidos na escola sejam significativos para a vida do estudante, e que garantam a sua participação ativa na vida social do país.

Não são especificados conteúdos para a área, mas sim competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante o processo de ensino aprendizagem. Não há também uma divisão seriada dessas competências, que são gerais a todo o Ensino Médio. Nas competências específicas da área de linguagens há uma preocupação com a diversidade e o respeito à diferença, e uma visão interdisciplinar sobre os diferentes aspectos das linguagens. Há uma preocupação também sobre o uso das novas tecnologias, referindo-se, neste sentido, principalmente a questões ligadas à informática e *internet*, assim se dá a inclusão de competências que tratem das conexões entre as linguagens e o uso das novas tecnologias.

Cada uma das competências é iniciada por um verbo que delimita um objetivo de aprendizagem. Estes objetivos são bastante amplos e voltados ao desenvolvimento pessoal do estudante, sua autonomia e seu senso crítico. Verbos como “compreender”, “conhecer”, “entender”, e similares, aparecem mais de uma vez, enfatizando um caráter

científico de aproximação com o conhecimento. Outros verbos que aparecem recorrentemente são “usar” e “aplicar”, dando ênfase às características práticas de propostas pedagógicas, e a uma visão do estudante como criador, principalmente no que tange às artes.

Os PCNs trazem uma compreensão de que as artes foram negligenciadas pela escola no passado, principalmente por não terem sido compreendidas como um conhecimento humano por muitos professores e gestores. Assim, o documento considera a urgência de estudos e pesquisas na área de arte e educação, para que se possa melhor desenvolver estes conhecimentos na escola.

O objetivo das diretrizes elaboradas pelos PCNs é contribuir para o desenvolvimento de experiências sensíveis e inventivas dos estudantes, bem como para o exercício da ética e da cidadania. As diretrizes abrangem então a música, o teatro, a dança, as artes visuais, e as artes audiovisuais, sendo que a última é exclusiva para o ensino médio. O documento (BRASIL, 2000, p. 48) aborda com certa ênfase a questão da “estética”, que é definida como derivada da palavra grega que significa “sentir”, e que envolve um conjunto “de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos”.

Está presente no documento também uma ideia de continuidade entre os níveis da escolarização básica, sendo assim, as aprendizagens do Ensino Médio são organizadas em sequência às do Ensino Fundamental, numa relação de complementaridade com as aprendizagens da vida cotidiana. Além disso há ênfase na interdisciplinariedade, com a sugestão de que professores de diferentes disciplinas trabalhem em conjunto.

Ao elaborar as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de artes, o documento dispensa maior atenção a dois aspectos: o fazer arte, e o apreciar arte. É a partir destes dois eixos que são apresentadas as competências, que incluem também questões de análise e reflexão de contextos históricos e sociais.

No que se refere às competências gerais da disciplina de artes, os PCNs trazem também competências complementares para cada linguagem artística que compõe a disciplina. As competências de cada linguagem aproximam-se de conteúdos, ou noções, a serem trabalhados, por terem caráter mais específico. Ou seja, a indicação, trazida pelos PCNs, de que os estudantes devam aprender a “improvisar”, sugere um conteúdo a ser aprendido, tal seja, a “improvisação”, mas, ao mesmo tempo, pode sugerir um objetivo de aprendizado.

Ao abordar as competências da disciplina de artes, os PCNs evocam novamente questões sobre cidadania, respeito as diferenças, democracia e construção de identidade. Inserindo, assim, a educação escolar em um contexto de uma formação ampla e bastante abrangente. Observo que há, no documento, uma preocupação não apenas com as disciplinas, ou com as áreas do conhecimento, mas também com o modelo de escola que se pretende adotar no Brasil e com o perfil de cidadão que se quer formar.

2.2 RC Lições do Rio Grande – Ler, escrever e resolver problemas

O documento RC Lições do Rio Grande traça os referenciais que norteiam o currículo das escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Tratarei aqui do segundo volume do documento, que aborda as disciplinas de Arte e Educação Física, em especial os aspectos referentes à arte, e dentro dela, ao teatro. O documento segue o modelo dos PCNs, que definem arte como parte da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, adotando também esta terminação. Traz também um entendimento de que os PCNs sozinhos não bastam para resolver os problemas práticos do currículo escolar, por isso se baseia neles para elaborar um currículo estadual que aborde as questões específicas do Rio Grande do Sul.

Por se basear nos PCNs, o RC Lições do Rio Grande traz também a ideia de competências e habilidades. Porém insere temas estruturantes para cada disciplina, e neles os conteúdos específicos a serem trabalhados. Dentro disso, as competências e habilidades são apresentados com dificuldades crescentes, desde a mais simples até as mais complexas. Os conteúdos e as competências são elaborados a partir da ideia de ler, escrever e resolver problemas, com a noção de que é preciso uma “alfabetização” em arte.

“Ler” teatro, assim, é definido como atribuir sentido aos códigos específicos da linguagem teatral, bem como fazer a leitura de peças e textos, visando ou não a montagem de cenas. “Escrever” teatro diz respeito à criação e produção de cenas, além disso, se inclui neste aspecto a escrita de registros de atividade, pesquisas, projetos de cena e avaliações. “Resolver problemas” em teatro, diz respeito à experimentação e a busca de soluções para os problemas que surgem no fazer teatral, de maneira cada vez mais consciente, tem relação também com pensar criticamente o teatro como forma de conhecimento humano, e suas conexões com outras artes. A resolução de problemas é parte também da metodologia de ensino de teatro de Viola Spolin (1987, p. 19), que faz

parte das referências da criação do RC Lições do Rio Grande. Spolin utiliza uma técnica de “problemas para solucionar problemas”, onde o professor tem o papel de instigar problemas para que sejam solucionados pelos estudantes. Fazendo, assim, com que o conhecimento não passe de um para o outro, e sim que sejam encontradas soluções conjuntas.

Os fundamentos de cada disciplina são organizados a partir dos temas estruturantes, que são apresentados graficamente no texto na forma de um círculo, com o objetivo de não definir hierarquias e salientar interdependências. São temas estruturantes do teatro: Elementos da linguagem teatral, envolvem espaço, corpo, cena, e relação palco/plateia; Produção e criação, construção de ações, personagens e cenas; Apreciação estética, realizar a função de espectador, com colegas e com espetáculos de fora; Contextualização, pesquisar, teorizar, e refletir sobre o teatro; e Teatro, sociedade e diversidade, é a relação com outras áreas do conhecimento. De cada tema estruturante desdobram-se os conteúdos de cada nível de ensino.

O documento ainda apresenta um quadro que compreende do quinto ano do Ensino Fundamental, até o terceiro ano do Ensino Médio, no qual são apresentados, para cada ano, o conjunto de competências e habilidades, conteúdos e sugestões de estratégias para a prática. As artes audiovisuais não são entendidas como uma matéria a parte do ensino de artes, porém, conteúdos referentes a este tipo de arte são incluídos no ensino de teatro, ressaltando-se as diferenças existentes entre eles, mas buscando a potencialização de suas semelhanças através do ensino conjunto.

O texto finaliza com o subcapítulo “Estratégias para a ação”, no qual são abordadas metodologias de ensino, enfatizando-se a pluralidade de possibilidades para o ensino de teatro. Há maior destaque para abordagens que promovam o caráter lúdico do teatro e utilizem o jogo como metodologia de ensino. O texto ainda considera que o teatro pode ser uma ponte que liga a escola à família, pois tem a possibilidade de promover apresentações públicas do trabalho dos estudantes.

Os momentos de apresentação são considerados também espaços de formação dos estudantes como espectadores, dá-se então atenção para o fato de que a apreciação de espetáculos não seja apenas de grupos de fora da escola, mas também seja de outros colegas. E para que esta apreciação seja significativa, é recomendável a sua contextualização, através de informações complementares à obra que se assiste. A contextualização aparece também como uma forma de ensino da história de teatro, com o propósito de criar e fomentar uma cultura teatral na escola e nos estudantes.

Na finalização do texto constam, também, descrições sobre o espaço físico para a realização das aulas de teatro. O espaço ideal é entendido como amplo e desimpedido, onde os estudantes possam se mover livremente e, eventualmente, experimentar estar de pés descalços. Sugere-se que se tenha a disposição figurinos, adereços e um aparelho de som para a utilização de músicas durante as aulas.

Por fim, é abordada a questão da avaliação. Sugere-se que a avaliação seja feita sempre logo após à realização de cenas e exercícios, buscando que sejam apontados os objetivos da proposta. Mas a avaliação não se restringe aos aspectos referentes à criação de cenas e ações, pois se considera a possibilidade de utilização de outros instrumentos, tais como: memoriais descritivos, portfólios, questionários, e diários de classe. Contanto que estejam de acordo com os temas estruturantes, e os objetivos de aprendizagem.

2.3. BNCC – Perspectivas para o futuro

A BNCC é um documento de caráter normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de quatro anos de discussão com a sociedade civil e com profissionais da área da educação. Os documentos que regem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental já foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas, estando vigentes em todo o território nacional. A BNCC para o Ensino Médio, sobre a qual me detenho neste estudo, ainda espera aprovação do CNE. Mesmo com sua aprovação e homologação pendentes, apresento a BNCC do Ensino Médio na intenção de evidenciar as disposições do MEC em relação a essa importante etapa importante processo de escolarização.

Está expresso no documento o objetivo de superar a fragmentação entre as políticas educacionais brasileiras com a criação de uma base curricular que sirva a todo o território nacional. A BNCC busca definir o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, utilizando a mesma noção de competências presentes nos PCNs. Competência sendo definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

É possível observar que, da mesma forma que nos PCNs, a BNCC traz questões referentes ao tipo de escola que se espera, e ao perfil de cidadão que se quer formar. Estes aspectos são aparentes nas competências gerais da Educação Básica. A BNCC dá

enfoque para o respeito à diversidade, à democracia, à cidadania, e à contextualização histórica dos conhecimentos, aspectos também presentes nos PCNs, e no RC Lições do Rio Grande, mesmo que, neste último, de forma menos aparente. Há ainda na BNCC a inserção de uma competência não mencionada pelos outros documentos, que é relativa a questões de cuidados com a saúde física e mental.

A disciplina de arte é compreendida na BNCC como parte da área de Linguagens, como nos PCNs, no entanto, consta uma mudança de nomenclatura: área passa a se chamar apenas Linguagens e suas tecnologias. Há diferenças também com relação às disciplinas que compõe a área. Não existe menção à Informática como disciplina independente, mas sim como parte das outras matérias; e a Língua Estrangeira Moderna é especificada, transformando-se em Língua Inglesa, mudança que pode ter ocorrido devido à Lei nº 13.415, de 2017, que incluiu, na LDB, de 1996, um parágrafo instituindo a aprendizagem da língua inglesa como obrigatória para o Ensino Médio.

O Ensino Médio é compreendido pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 473) como o momento em que os jovens ganham maior autonomia sobre suas vidas, relacionada ao aumento da capacidade de reflexão e abstração, por isso, é quando se tem a possibilidade de consolidar e ampliar o uso e reflexão na área das linguagens. Neste sentido, a arte possibilita autonomia criativa, e expressiva sendo capaz de ampliar os conhecimentos dos estudantes com relação a si, aos outros, e ao mundo.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 474) busca, na arte, a promoção do “cruzamento de saberes e cultura”, enfocando a importância do acesso dos estudantes a diferentes formas artísticas e culturais, e estimulando o protagonismo dos jovens como apreciadores e produtores de arte, nas suas mais diversas formas. São importantes também para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 477), a pesquisa e a produção colaborativa, com foco na participação de todos na produção de conhecimento. Por essa razão, enfatiza a importância de garantir aos estudantes formas de se aproximar da vida acadêmica, profissional, pública e cultural.

Pensando nas transformações do mundo, e na relevância das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) nas vidas contemporâneas, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 478) considera a importância de se priorizar outras linguagens que se relacionem com essa questão. O texto traz a ressalva, no entanto, que a “cultura do impresso”, da palavra escrita, continua tendo lugar central na educação escolar, podendo ser complementada por outras linguagens, mas não substituída.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 479-480) prioriza cinco campos de atuação social para a área das linguagens. O campo da vida social, que visa refletir sobre as condições de vida no Brasil e dar suporte aos processos de construção de identidade e de projetos de vida. O campo das práticas de estudo e pesquisa, que tem por objetivo ampliar a reflexão sobre linguagens e aproximar os estudantes dos processos científicos. O campo jornalístico-midiático, cuja função é difundir textos da mídia informativa e publicitária para a construção de uma consciência crítica e seletiva. O campo de atuação na vida pública, que visa aproximar os estudantes de discursos e textos legais, normativos e jurídicos, que regulam a convivência em sociedade, bem como a produção de textos propositivos e reivindicatórios, para reflexão e participação na vida pública. E, por fim, o campo artístico, espaço para a circulação e produção de manifestações artísticas.

Como em outros documentos a BNCC (BRASIL, 2017, p. 481-482) traz as competências começadas por verbos, que remetem aos objetivos de aprendizagem. Fica evidente na caracterização das competências, a preocupação com o respeito aos direitos humanos, a diversidade e a democracia. O documento (BRASIL, 2017, 483-489) finaliza as questões gerais da área das linguagens com as habilidades específicas para cada competência da área. As habilidades esmiúçam as competências e enfatizam questões referentes à colocação de cada uma delas em prática. São definidas três ou quatro habilidades para cada competência. A área das linguagens é finalizada no documento com um subcapítulo referente à disciplina de Língua Portuguesa e sua relação com os campos de atuação social, competências e habilidades.

2.4. A arte é parte do currículo. E agora?

Tomaz Tadeu da Silva (2006, p. 10), pesquisador da área de teoria do currículo e estudos culturais, em seu livro “Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular”, elabora o currículo como central nas reformas e reestruturações educacionais. O autor entende o currículo como “o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”. Que tipo de significados sociais e políticos estão presentes nos documentos curriculares oficiais brasileiros e gaúchos?

Um ponto em comum entre os documentos citados é a questão da cidadania, colocando a escola como espaço de formação do cidadão e incluindo no currículo essa formação como um objetivo de aprendizagem. Gallo (2002, p. 151-152) alerta para a

necessidade de se pensar contextualizadamente o que é a cidadania, pois este conceito sofrerá transformações ao longo do tempo, e para cada sociedade será pensado um tipo diferente de cidadão.

No RC Lições do Rio Grande (2009, p. 38) a cidadania é definida como: “convivência: co-presença e interação entre homens livre na “cidade”. Este conceito, apesar de muito presente nos PCNs e na BNCC, não recebe nestes documentos uma definição. Pelos contextos em que é citada, no entanto, a cidadania pode ser entendida como forma de participação ativa na sociedade, sempre aliada ao respeito às diferenças e à democracia. Em diversas ocasiões a palavra “cidadania” é citada, especialmente nos PCNs e na BNCC, com a expressão “mundo do trabalho”, ou similares, aproximando assim os dois conceitos. Outra ideia recorrente nos textos é de “exercício da cidadania” que remete a questões de ação e atitudes.

Ou seja, a cidadania, conforme compreendida nos documentos oficiais sobre o currículo no Brasil e no Rio Grande do Sul, dá-se na interação entre as pessoas e diz respeito a ações voltadas a participação ativa na vida em sociedade, respeitando as diferenças e a democracia, e se relacionando com o mundo do trabalho.

Silva (2006, p. 21) aborda a ideia de que o currículo “produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais”. Dessa forma, uma interpretação viável é de que os documentos que regulamentam os currículos no Brasil remetem a um tipo de cidadania. Utilizando as ideias de Gallo (2002, p. 153) sobre o Estado como limitador da escola pública aos seus próprios interesses, é possível inferir que a cidadania idealizada a partir do currículo definido pelo Estado é a cidadania que interessa ao Estado. Portanto, o cidadão produzido pela escola é aquele que o Estado quer planeja produzir.

Isto pode ser melhor evidenciado no chamado “campo de atuação na vida pública”, estabelecido pela BNCC como um dos campos de atuação social da área de Linguagens:

O **campo de atuação na vida pública** contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética (BRASIL, 2017, p. 480).

O campo estabelecido é limitado pelas burocracias estatais e meios legais de atuação na vida pública. Afinal não seria do interesse estatal propor outras maneiras de agir. Goodson (1997, p. 27) trabalha com a ideia de que o currículo legitima as práticas escolares e, nesse mesmo sentido de legitimação, Silva (2006, p. 11) aborda que o currículo legitima os conhecimentos válidos. Assim, ao limitar a atuação na vida pública às

esferas estatais e legais, a BNCC não apenas afirma que esta é a forma que o Estado espera que os cidadãos ajam, mas também afirma que esta é a forma correta de agir, produzindo, assim, uma “verdade” sobre a atuação na vida pública.

Mas o que estes documentos produzem, então, sobre arte e teatro? O que a arte e o teatro buscam produzir na escola?

Nestes documentos, a arte faz parte da área mais ampla, que é a das Linguagens, assim, a primeira questão que se coloca é que a arte é vista como uma linguagem. Ao longo dos textos, observo que isto significa uma ligação com formas de expressão humanas. O RC Lições do Rio Grande (2009, p. 37) define:

A área de Linguagens e Códigos trata o conceito central de linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos.

Os códigos teatrais são o que Augusto Boal (2010, p. 182), diretor teatral criador do Teatro do Oprimido, chama de “meios de produção teatral”. Segundo o autor, o primeiro passo para se obter os meios de produção teatral é conhecendo o próprio corpo, pois o corpo “é a primeira palavra do vocabulário teatral” (BOAL, 2010, p. 188). Mesmo que não se possa considerar que os documentos oficiais coloquem em prática o Teatro do Oprimido de Boal, é possível observar que esta ideia de centralidade do corpo no teatro está presente no RC Lições do Rio Grande, no qual o corpo é citado como um elemento da linguagem teatral. Já nos PCNs e na BNCC esta ideia não aparece de forma tão evidente.

Os documentos citados trazem ainda o enfoque na produção artística por parte dos estudantes, e na importância desta produção ser acompanhada de reflexão e contextualização. A inclusão das artes no currículo traz uma legitimação de área do conhecimento humano, como referida nos PCNs (2000, p. 48)

Ao compor a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. Isso tem ocorrido com os seres humanos ao longo da história.

Ao receber este aval dos meios oficiais, a arte e o teatro na escola ganham em seu vocabulário também palavras que popularmente podem não ser associadas com essas áreas. Como no RC Lições do Rio Grande (2009, p. 100), no qual, ao apresentar o tema estruturante “Contextualização”, se utiliza os termos “pesquisar, teorizar e refletir”.

Como a BNCC e os PCNs não definem conteúdos específicos, é possível dizer que a legitimação produzida por estes documentos não se dá no campo de definir o que é arte, ou o que é teatro, mas sim nas formas de se tratar sobre o campo das artes dentro da escola. O BNCC (2017, p. 481-482) traz em suas competências para a área das Linguagens a predominância do verbo “compreender”. Os PCNs (2000, p. 50-56), nas competências para a disciplina de arte, trazem verbos como “analisar”, “refletir”. O verbo “apreciar” aparece apenas uma vez em cada um destes documentos quando se fala em competências, ou seja, a arte é marcada e legitimada como objeto de estudo.

3. ZONA DE LIBERDADE NA ESCOLA

Assim, pois, a liberdade, como processo, não é um mito. Sonhamos com a liberdade individual e coletiva como coisa real, concreta e realizável. Começamos a ser livres nesses sonhos. Porque sem a esperança de poder ser livre, sem já ter sentido o gosto da liberdade e lutado pelo direito de ser livre, nenhum outro bem, como o amor, a justiça, a beleza e a paz, nos parece viável (FREIRE; BRITO, 1987, p. 16).

O livro “Utopia e paixão: a política do cotidiano”, de Roberto Freire e Fausto Brito (1987), é o resultado de conversas dos autores sobre diversos temas. A obra não tem por objetivo desenvolver uma tese sobre seus assuntos, mas sim propor um diálogo convidando ao debate. Instigada pelos autores pretendo pensar sobre a possibilidade de criação de espaços de liberdade no ambiente escolar.

Freire e Brito discutem a liberdade como um processo, pois ela nunca é um fato dado, mas sim algo a ser conquistado. Para os autores, o processo de luta pela liberdade só faz sentido quando é ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao buscar a sua própria liberdade sem prezar pela liberdade do outro, o indivíduo não se opõe às relações de poder existentes na sociedade, que sustentam um sistema não libertário (BRITO; FREIRE, 1987, p. 17).

É possível conceituar liberdade como o fazem os ativistas do Coletivo Crimethinc, grupo anarquista estadunidense, que tem por objetivo que seus próprios pensamentos e escritos sejam considerados criminosos por se oporem radicalmente ao *status quo*, ao Estado e ao capital. Este grupo pensa a liberdade como a possibilidade de criar opções entre as quais irá escolher, recusando-se a ter que decidir entre opções pré-determinadas. Para o coletivo, a democracia representativa experienciada nos contextos eleitorais não é sinônimo de liberdade, pois ali a escolha se faz entre possibilidades estabelecidas previamente. Há um paralelo a ser traçado também com a ideia de Gallo (2002, p. 157) sobre a democracia, e os limites estabelecidos por estes Estados para a ação a partir dela.

Nessa perspectiva, uma “verdadeira liberdade” (CRIMETHINC, 2010, p. 170) levaria à radicalização da democracia. E se essa radicalização, conforme Gallo (2002, p. 157), representa o próprio fim da democracia, pois ela seria superada como modo de organizar as relações de poder dentro da sociedade, então a liberdade defendida pelo Coletivo Crimethinc significa uma ameaça aos poderes estabelecidos.

Uma das questões que se coloca a partir disso é: de que maneira colocar em prática este preceito de liberdade em um ambiente com tantos mecanismos de controle como é a escola estatal?

Uma possibilidade de resposta à questão, inconclusa e incompleta como qualquer resposta, pode ser buscada no conceito de Zona Autônoma Temporária (ZAT)¹, do filósofo anarquista Hakim Bey. O autor não traz um conceito fixo do que seria a ZAT, pois a mutabilidade é, ela mesma, uma das suas características.

Na verdade, deliberadamente, procurei não definir o que é a TAZ – circundo o assunto, lanço alguns fachos exploratórios. No final, a TAZ é quase autoexplicativa. Se o termo entrasse em uso seria compreendido sem dificuldades... compreendido em ação (BEY, 2010, p. 28).

Por se tratar de uma expressão autoexplicativa, entendo que seja possível pensar a ZAT a partir das três palavras que a formam. “Zona” sendo a palavra que define um espaço, seja ele geográfico, social, cultural e imaginário (BEY, 2010, p. 37). Não é, porém, qualquer espaço, mas um local que se encontra “relativamente aberto”, por negligência do Estado, ou outra razão (BEY, 2010, p. 37), ou seja, um espaço não controlado pelo Estado, pelo menos em certos momentos. A palavra “Autônoma” refere-se à liberdade daqueles que ocupam o espaço. Outro aspecto importante é o da intencionalidade de formar uma ZAT, que vem da autonomia de cada um, e dessa forma este próprio espaço se torna autônomo com relação a outros espaços e ao Estado. A última palavra, “Temporária”, compreende, como se pode imaginar, a relação da ZAT com o tempo, que se dá em forma de impermanência, pois uma ZAT não se constrói e se torna permanente, mas é sempre passageira. Para existir sem ser notada pelo Estado, a ZAT precisa se auto destruir de tempos em tempos, e constituir-se novamente, em outro ponto.

Dessa forma, a ZAT pode ser entendida como um espaço onde o Estado não interfere: um local onde as relações entre as pessoas não são intermediadas por poderes e hierarquias. Este espaço, no entanto, não é necessariamente físico, pois, desde o advento de tecnologias da informação, pode se dar de forma virtual, *online*, mas também num espaço imaginado compartilhado.

As características da ZAT, sua definição em um espaço, sua mutabilidade, a intencionalidade de seus integrantes e sua condição temporária são aqui compartilhadas com o conceito de jogo.

1 A versão do livro utilizada para este trabalho traz a expressão e sua correspondente sigla em língua inglesa – Temporary Autonomous Zone (TAZ); mas opto por adotar a expressão e a sigla traduzidas para a língua portuguesa.

No campo da Pedagogia do Teatro, o conceito de jogo assume uma importância histórica, sendo compreendido em diferentes dimensões, dentre as quais se destacam: o desenvolvimento das condutas lúdicas e imitativas da criança, constitutivas das fases preliminares da representação dramática; a metodologia de improvisação teatral, disciplina fundamental a diferentes níveis e âmbitos do ensino do teatro, incluindo a formação de atores e não atores; e o processo de criação cênica, de modo geral.

Na aproximação com a ZAT, considere importantes cinco autores: Augusto Boal (2010), Jean-Pierre Ryngaert (2009), Viola Spolin (1987), Giles Brougère (2010) e Johan Huizinga (2017). Sendo os três primeiros voltados ao jogo no teatro, e os dois últimos voltados ao jogo enquanto fenômeno cultural.

A primeira aproximação possível entre a ZAT e o conceito de jogo é a partir dos estudos de Huizinga e Brougère, que o entendem como parte da cultura. Huizinga (2017, p. 33) define jogo como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'.

Brougère utiliza a palavra “brincadeira”, e não “jogo”, mas suas definições se aproximam do que Huizinga chama de “jogo”. A utilização do termo brincadeira pode se dar por conta de Brougère debruçar-se sobre questões que envolvem o universo infantil e o desenvolvimento da criança, no entanto, é possível intercambiar brincadeira e jogo para se pensar em um conceito mais geral. Na perspectiva do autor:

Não existe jogo sem regra. Contudo, é preciso ver que a regra não é a lei, nem mesmo a regra social que é importa de fora. Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira. Ela pode ser transformada por um acordo entre os que brincam. Isto mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando essa decisão é questionada. A regra permite, assim, criar uma outra situação que libera os limites do real (BROUGÈRE, 2010, p. 107 - 108) .

As características do jogo definidas por Huizinga e Brougère coincidem com o que Bey elabora sobre a ZAT. Algumas delas são: a voluntariedade, os limites de tempo e espaço, o consentimento entre os participantes, o estar fora do cotidiano. Tais características permitem pensar o jogo como uma ZAT, ou pelo menos como uma das formas de se aproximar de uma ZAT.

Boal, Ryngaert e Spolin, por sua vez, utilizam jogos como parte de seus métodos de ensino de teatro. Boal considera (2010, p. 188) que os jogos e exercícios são formas de quebrar os padrões impostos pela sociedade capitalista e pelo trabalho, principalmente

no que diz respeito ao trabalho teatral com não-atores. A partir dos jogos, aqueles que desejam “dizer alguma coisa através do teatro” adquirem um vocabulário corporal diversificado, que permite a experimentação de outras formas de ser e estar o mundo. Além disso, os jogos constituem uma forma de inserção no meio teatral, através do acesso aos “meios de produção do teatro”, ou seja, ao próprio corpo do ator e à sua expressividade.

Nesta perspectiva, o jogo aparece também como um espaço diferente do cotidiano, pois ele não pertence ao comum e ordinário, servindo para que os padrões impostos de fora tenham seus efeitos diminuídos, possibilitando a busca de outros modos de vida e de relação com as pessoas.

Ryngaert reflete sobre o jogo e a representação a partir dos estudos sobre o desenvolvimento infantil de Lev Vygotsky, teórico da psicologia cultural histórica. Ryngaert compreende o jogo como um espaço intermediário, um entre-lugar que permite o desenvolvimento da imaginação. Tais estudos indicam uma relação entre jogo e teatro, pois, para Vygotsky, o jogo tem, psicologicamente, para a criança, o mesmo papel que as artes têm para os adultos.

A teoria de Vygotsky tem centralidade na interação como forma de aprendizado, e, na concepção de Ryngaert, esta interação de é de suma importância tanto na atuação como no jogo.

O jogo desliza nos espaços mais ínfimos entre dois atores, dois jogadores; ele existe, de maneira precária, apenas no movimento que o faz nascer, no jorro do instante que possibilita seu surgimento (RYNGAERT, 2009, p. 53).

A existência do jogo nesse espaço entre os jogadores não se dá como um fato externo, mas sim como algo que se desenvolve a partir do que Ryngaert (2009, p. 52) chama de “movimento do jogo em curso”. Ou seja, o próprio ato de jogar favorece para que o jogo aconteça.

Spolin (1987, p. 3) explora a ideia de experiência relacionada ao processo de aprendizagem. Para a autora: “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele”; e a possibilidade de experienciar o ambiente favorece o aprendizado, que tende a ocorrer de forma mais completa. Nesta perspectiva, o jogo torna-se uma atividade meio para o “envolvimento e a liberdade pessoal” (SPOLIN, 1987, p. 4) dos jogadores. A liberdade de cada indivíduo dentro do jogo é essencial para Spolin, pois é a partir disto que ele chegará a resultados criativos. Para a autora, os jogos teatrais

que integram seu método trazem um problema a ser resolvido e seguem um conjunto de regras a serem acordadas por todos os integrantes do grupo.

Boal, Ryngaert e Spolin enfatizam o caráter social do jogo, que consideram elemento fundamental do processo de criação em teatro, necessário à criação de um ambiente de liberdade e encontro entre os jogadores. As relações que se estabelecem dos jogadores consigo mesmos e com os outros jogadores é fruto deste “local”, situado à margem da realidade social exterior, chamado de jogo.

No trabalho de Estágio Docente em Teatro que desenvolvi junto aos estudantes da Educação Básica, relacionei aspectos do jogo, como “local” de encontro e possibilidade de criação, às características da ZAT. Buscando que estas relações pudessem valorizar os aspectos referentes à liberdade e autonomia, e que a partir disso fosse possível refletir sobre a própria liberdade dentro da escola. Uma reflexão pautada não apenas na teoria, mas principalmente na prática desta liberdade.

A relação da ZAT com a arte na perspectiva da Bey (2010, p. 94) não se reduz à relação que faço aqui, entre ZAT e jogo, e jogo e aula de teatro; pelo contrário, Bey elabora uma relação ampla, de que o único espaço possível para a existência da arte é a própria ZAT. Para o autor a arte fora da ZAT existe apenas como uma mercadoria. Na ZAT a arte pode existir apenas pelo “jogo criativo” e pelas contribuições que ela mesma traz para a formação de uma ZAT. A arte dentro deste espaço autônomo também deixa de ser propriedade de algum tipo de elite intelectual, e todos passam a ter acesso a sua produção e fruição. Pode-se considerar que a ZAT propicia a socialização dos meios de produção do teatro, e da arte, como busca Boal (2010) com o Teatro do Oprimido.

A partir desses autores, entendo que o jogo possa, sim, ser considerado uma ZAT; mas para que, no âmbito da escola e de uma aula de teatro ele possa se constituir, de fato, num espaço de autonomia equivalente à ZAT, é necessário que esta intencionalidade seja expressa no planejamento e desenvolvida na prática, como proposta pedagógica, o que demanda que seus participantes formem uma espécie de comunidade entre si, disposta a transformar as relações entre si, a destruir hierarquias. Como, então, buscar esta intencionalidade?

3.1. Os preparativos para a prática da ZAT

Ao mesmo tempo que me voltei para essas questões referentes às relações dentro de sala de aula, com atenção especial aos mecanismos de controle na escola, e às

possibilidades de autonomia e liberdade, se aproximou, na minha caminhada acadêmica, o Estágio de Docência em Teatro II, disciplina cursada no segundo semestre de 2018, ministrada pelo professor Gilberto Icle, que me propiciou uma experiência prática de docência de teatro numa escola de Ensino Médio, mediante atividades que envolvem observação de aulas, e planejamento.

Na seriação do curso, essa segunda disciplina de Estágio Supervisionado obrigatório, tem por objetivo oportunizar uma maior autonomia do licenciando, para que planeje sua aula e sua prática aproximando-se da realidade cotidiana na qual ele atuará posteriormente à formação acadêmica.

Iniciei o planejamento da prática com a busca por uma Instituição de Educação Básica de Ensino Médio que, preferencialmente, tivesse Teatro como disciplina do ensino de Arte oferecido em seu currículo.

A Escola² escolhida localiza-se na Zona Sul da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, numa zona urbana e residencial. É uma escola estadual que atende Ensino Fundamental e Médio, e possui sala de recursos para o atendimento dos estudantes com necessidades educativas especiais. Na Escola cada professor ocupa uma sala, e os estudantes mudam de sala a cada período. Há a disponibilidade de duas salas para as aulas de teatro, sendo uma delas específica para aulas de artes, e outra compartilhada com toda a escola, mas que durante a minha experiência foi utilizada por outra professora apenas uma vez. A Escola conta também com uma sala de vídeo, com projetor e computador.

Segundo dados do IDEB, no ano de 2017 a Escola tinha 337 estudantes matriculados, dos quais 235 eram do Ensino Médio. Em 2016, a Escola apresentava uma distorção idade-série³ de 32%, sendo que a distorção idade-série para as escolas estaduais urbanas no Rio Grande do Sul no Ensino Médio é de 34%, e, em Porto Alegre, de 45%, o que leva a considerar que a Escola não foge à média do estado.

Como estipulado pelo RC Lições do Rio Grande, documento norteador das atividades pedagógicas da Escola, o Teatro está situado na área de linguagens, como parte do componente curricular Arte, e a Professora faz uma divisão entre os anos de

2 Utilizo a partir deste ponto a denominação “Escola” com letra maiúscula para me referir à escola em que foi realizado o Estágio de Docência em Teatro II, assim como Professora para me referir à professora regente da disciplina de Artes, e Turma para me referir ao grupo de estudantes para os quais ministrei as aulas. Considero que identificar nominalmente a Escola, a Professora, ou a Turma, neste trabalho, poderia levar a responsabilizar seus trabalhadores e estudantes por algumas situações relatadas, situações essas que são compartilhadas por outras instituições de ensino, o que indica que as questões são mais estruturais do que específicas do local em questão.

3 A distorção idade-série refere-se à porcentagem de estudantes com atraso escolar de dois anos ou mais (QEDU, 2018).

Ensino Médio e os conteúdos de Arte. Sendo assim, no primeiro ano os estudantes têm aulas de iniciação teatral; no segundo ano, uma introdução às Artes Visuais, com conteúdos mais voltados à produção de vídeos; e no terceiro ano um enfoque maior em teoria e história da arte. Por conta dessa divisão, foi decidido que eu ministrasse as minhas aulas a uma turma de primeiro ano. Depois de uma conversa na qual expus à Professora a minha intenção, de criar em sala de aula um espaço de autonomia, ela buscou selecionar uma turma que fosse aberta às propostas e tivesse interesse na área do teatro. A Turma escolhida tinha 28 estudantes matriculados, com 20 frequentando regularmente as aulas.

A partir da seleção da Turma, tomei conhecimento do trabalho da Professora junto aos alunos, através de conversas sobre o seu plano de ensino e da observação de duas aulas. Nestas observações, constatei que os estudantes preparavam uma cena para ser apresentada, e que a avaliação da apresentação da cena corresponderia a cinco pontos na nota final daquele trimestre letivo.

Um primeiro ponto que merece destaque é que a frequência dos estudantes às aulas se mostrava um desafio à Professora. Apesar de 20 estudantes frequentarem as aulas de forma regular, nas duas aulas observadas a turma não esteve completa; e os dois grupos formados pelos estudantes tiveram dificuldades para fazer a substituição dos atores faltantes na cena. Devido a isso, a Professora relatou a necessidade de se buscar, na avaliação, a valorização dos processos de criação, e não apenas do produto final.

A lembrança de que a atividade valia nota era constante na sala de aula, tanto por parte da Professora como por parte dos estudantes. O objetivo era que a avaliação por nota estimulasse a participação nas cenas e nos jogos propostos. Como as cenas já vinham sendo construídas a mais aulas, assim, observei o final do processo, ou seja, um momento e que quase todas as questões relativas a roteiro e elementos cênicos estavam resolvidas.

A proposta feita pela Professora era que as cenas deveriam ter definidos os espaços onde aconteciam; e as duas cenas apresentadas cumpriam a tarefa proposta. Os espaços eram bem definidos, apesar de as noções de dentro e fora de cena não parecerem completamente assimiladas pelos estudantes, o que é bastante compreensível para uma turma de iniciação teatral. Em ambas as cenas eram mostrados mais de um espaço, que se transformava a partir da mudança de cenários – sugeridos pela posição das mesas e cadeiras da sala de aula. Acontecimentos simultâneos em um mesmo momento da cena eram também um elemento em comum de ambas. De modo geral, foi

possível observar que os estudantes estavam familiarizados com convenções teatrais, como a ideia de foco para fazer com que a plateia prestasse atenção na parte da cena pretendida, e não em outra.

Concluída a etapa de observação, elaborei um Plano de Trabalho, como parte integrante da disciplina de Estágio de Docência II. O Plano de Trabalho compreende: os Pontos de Partida, o Foco, os Objetivos, as Noções a serem desenvolvidas, e a forma de Avaliação dos estudantes.

Para a elaboração dos Pontos de Partida utilizei alguns princípios de Bey, especialmente a ideia de ZAT, espinha dorsal do meu Plano de Trabalho. O foco seria buscar com os estudantes um espaço de autonomia, onde pudéssemos exercitar nossa liberdade, mas dentro dos limites daquele contexto. Havia, inegavelmente, limitações institucionais para o projeto de ZAT, impostas, por um lado, pela disciplina de Arte, na qual eu estagiava, ministrando as aulas, e, por outro, pela disciplina de Estágio de Docência em Teatro II, parte da minha formação acadêmica como professora de Teatro. Assim, passei a considerar que, para se manter naquele contexto, a ZAT precisava ser teatral em sua essência, buscando a abertura para o que iríamos – eu em conjunto com a Turma – convencionar que seria este teatro.

Outro referencial teórico buscado para sustentar o Plano de Trabalho foi a definição que a pesquisadora Liliane Mundim apresenta de “trabalho colaborativo”, a partir de Antonio Araújo, diretor do Teatro da Vertigem. Esta noção faz uma relação direta entre o que eu buscava com a ZAT e um procedimento de trabalho utilizado no teatro.

(...) uma metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos (ARAÚJO 2002, p. 127 APUD MUNDIM 2013, p.178).

A partir da ideia de processo colaborativo busquei dar ênfase também para a possibilidade de que os estudantes tivessem espaço no próprio planejamento das aulas e na definição de conteúdos a serem desenvolvidos, o que chamei de “coautoria da aula”. O foco do trabalho era, então, a própria busca por esse espaço de autonomia dentro da escola, que possibilitasse a criação artística.

A partir dessa ideia, foram determinados quatro objetivos principais para as aulas:

- Criar artisticamente a partir de referenciais e gostos pessoais;
- Compreender como é possível criar uma Zona Autônoma Temporária dentro da escola;

- Experienciar a coautoria das aulas de teatro;
- Compreender processos colaborativos de criação.

Estes objetivos deveriam guiar as aulas e as avaliações futuras, com foco em objetivos de aprendizagem, e não de ensino. Fiz uma tentativa de escolher objetivos que pudessem ser analisados por mim e pelos estudantes, mas que fossem abertos o suficiente para que permitissem interpretações diferentes entre todos.

A noção escolhida para iniciar o trabalho com a turma foi a de jogo, por sua importância no ensino de teatro e sua aproximação com a ZAT. Outra noção que se somou a essa foi a de que os elementos da cena teatral (figurinos, cenários, objetos) fazem parte do discurso que se constrói, e não são meros acessórios. Esta última noção era parte do conteúdo programado para o trimestre em que se dariam as minhas aulas, e, dessa forma, precisava também ser trabalhada.

Por fim, a forma de avaliação proposta foi de acompanhamento diário dos estudantes, buscando superar as discussões calcadas na aprovação ou desaprovação de condutas ou ações dos estudantes, em favor da transformação dos seus desejos de expressão em cena teatral. Dessa forma, meu objetivo principal era observar atentamente e escutar os alunos de forma qualificada. Um instrumento para ser utilizado era a “avaliação” de Spolin (1987, p. 24), realizada após os jogos, para que se possa conversar abertamente e sem julgamentos sobre o que se passou com o grupo e avaliar as maneiras de como os atores solucionaram os problemas de cena. Dessa forma estendi estes momentos de conversa para todos os inícios e finais da aula, estudando também formas de comunicação que evitassem reproduzir hierarquias, em favor da livre expressão de ideias entre os participantes.

3.2. Contradições da ZAT dentro de instituições estatais

O conceito de ZAT está atrelado à ideia de sua invisibilidade. Segundo Bey (2010, p. 33):

Iniciar a TAZ pode envolver várias táticas de violência e defesa, mas seu grande trunfo está em sua invisibilidade - o Estado não pode reconhecê-la porque a História não a define. Assim que a TAZ é nomeada (representada, mediada), ela deve desaparecer, ela vai desaparecer, deixando para trás um invólucro vazio, e brotará novamente em outro lugar, novamente invisível, porque é indefinível pelos termos do Espetáculo.

Sob esse prisma, propor uma ZAT atrelada a pelo menos duas instituições estatais, documentando seu processo em arquivos a serem apresentados e aprovados por essas

instituições é, ao mesmo tempo, uma contradição e uma provocação. Não tenho intenção de institucionalizar uma ZAT, o que, além de impossível, é ineficaz. Minha intenção é documentar e analisar um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido a partir da ótica da ZAT. Há neste processo uma busca pela ZAT que já existe, e uma provocação para buscá-la nestes espaços.

Bey conceitua ZAT não como um espaço a ser construído após uma revolução, mas sim como algo que já existe, permeado às vidas de todos, e que ode acontecer tanto em espaços de luta política, como em um piquenique entre amigos. Por escapar às instituições a ZAT pode instaurar-se justamente dentro delas, “bem debaixo do nariz” do Estado.

Propor uma ZAT numa sala de aula de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio é uma forma de buscar uma política do tempo presente, uma forma de transformar a educação ao mesmo tempo em que se pratica esta transformação. É um levante, como pensado por Bey (2010, p. 29), não uma revolução. O que busquei no meu trabalho foi uma forma de criar uma ruptura intencional, ou várias pequenas rupturas, em algo que já estava cristalizado. E que, nessas rupturas, pudesse haver a criação de outras formas de se relacionar, de aprender e ensinar, com todas as contradições existentes nelas.

4. PRÁTICA LIBERTÁRIA EM SALA DE AULA

Eram oito horas e vinte minutos do dia quatro de setembro de dois mil e dezoito quando o sinal tocou para que eu entrasse na sala e começasse a minha aula. Nos dez minutos que antecederam o sinal, que para mim pareciam uma eternidade, cheguei a pensar que havia algo errado. Não havia, minha ansiedade apenas me fazia confundir o horário de início da aula. Ansiedade essa que me acompanharia até o dia seis de novembro, ou seja, durante todo o período de prática docente do meu Estágio II. Foram pouco mais de dois meses em que, todas as terças-feiras pela manhã, durante cinquenta minutos, eu buscava colocar em prática, junto à turma com a qual trabalhei, um modo de pensar a educação e a sociedade, baseado na liberdade.

Neste relativamente curto espaço de tempo, a prática pedagógica desdobrou-se em diversas questões, dimensionadas pelo encontro entre os sujeitos da sala de aula. Não teria chegado às conclusões, e nem mesmo às perguntas a que cheguei, se tivesse visto os estudantes como meros receptáculos de conhecimento. Como Freire (1983, p. 79) elabora, sobre a educação problematizadora, "(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Sob essa perspectiva, a reflexão sobre a prática desenvolvida tem por base três questões principais: a do espaço, a do não fazer nada, e a do aqui e agora. Essas três questões não estão divididas linearmente no tempo, mas se sobrepõem, se cruzam, se misturam. Fazem parte integralmente uma da outra, e aparecem aqui separadas para serem melhor analisadas e compreendidas.

As práticas aqui listadas e analisadas relacionam-se a ações e acontecimentos da sala de aula gerados na busca pela instauração da ZAT neste espaço compartilhado entre professora e estudantes. Essas ações a caminho da ZAT podem ser entendidas como o que Bey (2008, p. 69) denomina de "organizações imediatistas". Organizações como essas podem ter como papel aumentar as possibilidades do surgimento da ZAT (BEY, 2008, p. 76). Um dos principais eixos de uma organização imediatista é o par criação/destruição.

Segundo Bey (2008, p. 73-74) criação é "a produção em colaboração, direta e não-mediada, da beleza necessária, fora das estruturas de hipermediação, alienação e

produtificação⁴. Não há em Bey uma definição do que é esta “beleza necessária”, mas ao definir destruição o autor deixa rastros do que seria seu conceito de beleza:

A noção de trazer alguma beleza nova para a existência implica em descartar ou explodir toda a velha fealdade. A beleza define-se em parte (mas precisamente) pela destruição da fealdade a qual não é ela mesma. (BEY, 2008, p. 74)

Assim a “beleza necessária” de Bey pode ser entendida como algo que se opõe aos conceitos de beleza estabelecidos. Um dos pontos principais é a ideia de que esta beleza necessária é uma criação, e que esta criação tem como característica importante o fato de ser feita coletivamente. A ideia de coletivo, da sua importância para as construções anarquistas, é uma constante no trabalho de Bey.

Já a ideia de destruição, conforme Bey, requer um ato de criação conjunto e indivisível. As ações de uma organização imediatista precisam ter em si o potencial de destruição, ou danificação, de espaços dos “inimigos”. Os inimigos são entendidos como os agentes diretos da opressão que se busca atacar; e, para Bey, neste tipo de ação não é efetivo atacar ideias abstratas. Não trará resultados atacar o Estado, por exemplo, mas aqueles que perpetuam sua lógica podem ser um alvo melhor deste ataque (BEY, 2008, p. 80-81). Segundo ele, a destruição de um espaço cria algo novo, pois não há possibilidade de deixar vácuo, ou seja, um momento de destruição implica um momento de criação de uma nova forma de relacionar-se com o mundo, de uma nova beleza.

Assim, as práticas que propus em sala de aula estão inseridas nesse par de conceitos. A questão que se faz é, então, o que se busca atacar? Qual é o agente exato que se quer destruir? Proponho a elaboração de uma ideia de “autodestruição”. Autodestruição do meu próprio papel como professora, de uma imagem pré-concebida e institucionalizada de professora, para que, a partir desta autodestruição, se possa criar outras formas de relacionamento dentro da sala de aula, formas não hierárquicas, que permitam maior liberdade e autonomia aos estudantes, e também a mim.

4.1. A questão do espaço

A primeira aula aconteceu na sala chamada “Salão Pequeno”, um espaço amplo, sem mesas e cadeiras, situado logo à entrada da sala, onde se realizam atividades físicas. Na parede à esquerda de quem entra, há armários e uma televisão, e, à direita,

4 No texto em questão, o autor trata de assuntos relacionados diretamente a Mídia, enquanto uma instituição e um poder que afeta a vida das pessoas, e que gere de acordo com seus interesses as formas de interpretação do mundo. Hipermediação é então o que Bey (2008, p.125) entende como uma “representação exacerbada” que leva a uma alienação, e que dessa forma aconteceria a produtificação.

um espaço de sala de aula mais “tradicional”, com fileiras de seis classes, dispostas juntas e viradas para a parede, na qual está o espaço do professor, composto por mesa, cadeira e quadro negro. Ao lado das fileiras, há ainda um palco de madeira, parcialmente interditado (devido a estragos em parte da sua estrutura), com cortinas.

A aula iniciou-se com a Professora regente da turma me apresentando novamente aos estudantes. Naquele dia, estavam presentes os mesmos estudantes que haviam estado nas aulas anteriores, com exceção apenas de alguns, que não haviam comparecido, de modo que a maioria já me conhecia, do período das observações.

O primeiro momento da aula foi destinado à retomada da uma discussão envolvendo a avaliação das cenas apresentadas na semana anterior, proposta pela Professora, que, por falta de tempo, não chegou a ser concluída. A conversa foi iniciada imediatamente após a apresentação, de forma um pouco retraída, com os estudantes sentados nas classes e eu, em pé, em frente ao quadro, que até que a professora, que nos observava, sugeriu que fizéssemos um círculo na parte mais aberta da sala, para que a conversa fluísse melhor. Formamos o círculo e, aos poucos, os estudantes foram se engajando no debate.

Iniciamos pedindo que relembassem as cenas apresentadas. Os estudantes relembrou com vários detalhes, eu e a Professora fomos fazendo provocações para que dessem suas opiniões sobre as cenas. Um dos tópicos mais comentados foi quando perguntei o que poderia ser feito nas cenas, caso fossem continuar trabalhando com elas, que rendeu comentários bastante focados nos roteiro das cenas e ideias a serem melhor exploradas.

Quando terminamos a conversa sobre as cenas expliquei aos estudantes o plano de trabalho do meu estágio, enfocando a proposta de buscar um espaço autônomo para a criação artística. Para construir a ideia de Zona Autônoma Temporária, pedi que os estudantes falassem o que cada uma das palavras lembrava a eles. Quando falamos da palavra “zona” as menções foram a espaço, “zona sul” e “zona de prostituição” foram dois dos exemplos dados pelos estudantes. A palavra “autônoma” trouxe questões como “pensar por si mesmo”. E a palavra “temporária” trouxe noções do tipo “ter um momento para começar e para acabar”, e uma relação maior com os cinquenta minutos que teríamos de aula por semana.

Passamos, então, a um jogo, cujo propósito era oportunizar a eles experimentar, na prática, as ideias apresentadas. Solicitei aos alunos que se organizassem em dois grupos (1 e 2), e, num segundo momento, propus que o grupo 2 saísse da sala, enquanto o

grupo 1, que permaneceria, teria a atribuição de mudar o ambiente, ou seja, transformá-lo em “outra coisa”, podendo mudar os móveis de lugar, iniciar ações no ambiente, ou outro tipo de intervenção de acordo com suas vontades. Pouco tempo depois, o grupo da rua foi chamado a entrar na sala e interagir com o novo espaço. Num segundo momento, os grupos trocaram de posição. Foram feitas três rodadas.

Na primeira rodada, o grupo 1 colocou a mesa do professor logo abaixo da televisão, e virou as classes, que estavam em direção à parede do quadro, para o mesmo local; assim, as classes ficaram todas separadas individualmente. Como ação cênica, no espaço criado, os estudantes sentaram-se nas cadeiras, de forma que a sala ficou muito mais parecida com uma sala de aula tradicional. Assim, o espaço amplo e vazio – antes utilizado para as aulas práticas – não existia mais. Quando os estudantes do grupo 2 entraram na sala logo se sentaram nas cadeiras virados para a frente. Conversamos, então, a respeito das impressões sobre a sala: os estudantes percebiam que, na composição espacial proposta, a sala parecia maior, e que preferiam a sala dessa forma, e não da original.

Foi então a vez do grupo 2 transformar o ambiente, e do grupo 1 deixar a sala. A opção do grupo 2 foi retirar todas as classes para os cantos da sala e colocar as cadeiras de frente para o palco; e a ação dos seus integrantes foi subir no palco e esconder-se atrás das cortinas, até que o outro grupo entrasse na sala. Quando o grupo 1 entrou novamente, os estudantes do grupo 2 saíram de trás das cortinas e acenaram. No momento da avaliação, os estudantes do grupo 1 comentaram que, como as cadeiras tinham sido colocadas todas viradas de costas para quem entrava na sala, não se sentiram confortáveis para agir naquele espaço, e ficaram mais afastados.

O Coletivo Crimethinc (2010, p. 111) explora ideias sobre o espaço que ocupamos nos nossos cotidianos, pensando no significado pré-estabelecido de cada um deles:

Todos os espaços pelos quais transitamos possuem significados pré-estabelecidos, e tudo que é preciso para que nós sigamos fazendo as mesmas coisas é nos manter andando pelos mesmos caminhos. É difícil achar algo para fazer no Wal-Mart além de olhar e comprar produtos; e como estamos acostumados a isso, é difícil conceber que realmente poderia haver outra coisa para se fazer lá – sem mencionar que fazer qualquer coisa lá além de comprar é muitas vezes ilegal.

Nestas primeiras rodadas, as intervenções dos estudantes não escaparam aos dois espaços pré-estabelecidos na nossa sala, uma sala de aula e um teatro, que acabaram sugerindo suas transformações, elaboradas sem maiores esforços. O próprio espaço onde estávamos determinou o que poderia ser construído nele. Utilizando os

conceitos do Coletivo Crimethinc, considero que a aproximação maior com a disposição dos móveis lembrando uma sala de aula tradicional deu-se pois aquele espaço já era conhecido. O comportamento esperado para se ter ali era como uma língua já falada por todos. A disposição relacionada ao teatro era também compreendida pelos estudantes, no entanto gerava certo estranhamento pois é provável que nem todos falassem fluentemente aquela língua apesar de entendê-la.

Para a terceira rodada, solicitei que os dois grupos se misturassem e, assim, foram formados outros dois grupos (3 e 4). O grupo 3 ficou responsável por transformar a sala e o grupo 4 foi para o lado de fora.

Num primeiro momento gerou-se um impasse entre os integrantes do grupo 3, pois, durante alguns minutos, predominou o pensamento que não havia mais nada para fazer. Alguns deles me pediam ideias e sugestões, ou apenas me olhavam, esperando que eu trouxesse soluções para os problemas encontrados. A estes pedidos respondi reafirmando a proposta do exercício, para que eles encontrassem o que tinham vontade de fazer com a sala de aula. Um dos estudantes tomou a iniciativa e começou a colocar as mesas no centro da sala, em forma de “U”, outros estudantes espalharam cadeiras pela sala, deitando-as no chão, e depois empilharam diversas cadeiras perto do palco. Um dos estudantes sentou em uma mesa que estava no meio da sala e os outros ficaram de pé em outras mesas que estavam em um canto perto do palco. Quando o grupo 4 foi chamado a entrar na sala, seus participantes ficaram sem saber o que fazer naquele espaço, ficando ainda mais afastados do que na rodada anterior. Nas conversas posteriores a esta rodada, os estudantes relataram que esta forma de organização era apenas uma “bagunça”.

Criou-se então um novo espaço, uma nova forma de comunicação. Naquele espaço estavam suspensos os códigos esperados para uma sala de aula: houve uma ruptura com os ambientes pré-estabelecidos, da sala de aula e do teatro, pois aconteceu uma subversão não apenas da disposição dos móveis, mas da transformação dos seus usos. As cadeiras não serviam mais para se sentar: estavam em posições que tornavam impossível que alguém se sentasse nelas, ou, alguém que decidisse se sentar nelas, precisaria criar novas formas de se sentar. As mesas, embora estivessem em sua posição tradicional e esperada, eram usadas de formas diferentes das habituais. Destruiu-se, assim, por um breve momento, a ideia que se tinha sobre o local onde se estava. Criou-se no lugar uma “bagunça”, que, à primeira vista não tinha significado, mas que carrega consigo a invenção. Segundo o Coletivo Crimethinc (2010, p. 115),

(...) precisamos inventar novos jogos – que possam ser jogados nos espaços já conquistados deste mundo, nos *shopping centers*, restaurantes e salas de aula, que vão destruir seus significados prescritos para que possamos lhes dar novos significados de acordo com nossos sonhos e desejos.

A proposta do Coletivo Crimethinc não se refere necessariamente a jogos relacionados aos conceitos analisados anteriormente, mas sim a maneiras de se relacionar com o espaço e com as pessoas. A bagunça não é parte do que se espera de uma sala de aula, e a permissão para a bagunça não é o que se espera de uma professora. Assim, se criam novos jogos entre as pessoas e o espaço, novas relações, que exigem novas reações.

A reação inicial dos estudantes ao se deparar com um espaço que não conseguiam compreender, por não disporem dos códigos, a priori, necessários para manter um diálogo, foi a de afastamento. Holt explora uma questão importante que possibilita refletir sobre este afastamento inicial, que é a desconfiança por parte dos estudantes. Para o autor, um estudante que já passou muito tempo de sua vida na escola está acostumado ao que se espera dele, e vê com desconfiança tentativas de transformar aquele espaço.

Um estudante em uma escola tradicional aprende em pouco tempo, de cem maneiras diferentes, que a escola não está do seu lado: que ela está trabalhando, não para ele, mas para a comunidade e o estado; que ela não está interessada nele a não ser nos aspectos que atendem às suas finalidades; e que entre todas as razões pelas quais os adultos na escola fazem as coisas, sua felicidade, sua saúde, e seu crescimento são sem dúvida as coisas menos importantes (HOLT, 1983, p. 146).

Outra reação relacionada a este sentimento de desconfiança é a própria falta de ideias dos estudantes, no momento em que se esgotam as possibilidades mais óbvias. A proposta aberta, que dizia que os estudantes poderiam escolher livremente o que fazer com o espaço da sala de aula, trazia uma desconfiança sobre os limites dessa liberdade.

Uma atitude importante que adotei para que eles se dessem conta que essa liberdade não seria limitada por mim (que, naquele momento, exercia o papel de professora) foi resistir à tentação de fornecer ideias e opções, que poderiam ser vistos como direcionamentos. Assumi uma postura de relativa passividade frente às questões que os estudantes me faziam e aos olhares que se dirigiam a mim em busca de respostas. A postura de passividade foi a que imaginei ser a mais adequada para aquele momento, pois servia para destruir as noções sobre como uma professora deve ou não se portar frente aos problemas enfrentados pela turma. Mesmo que internamente me tivessem ocorrido diversas ideias sobre como encontrar maneiras diferentes de se relacionar com o espaço, nenhuma delas foi coincidente com as escolhas dos estudantes.

Uma inquietação que me acompanhou após o final da aula era referente às escolhas dos estudantes para a transformação da sala de aula: nas duas primeiras rodadas do jogo, elas giraram em torno do espaço físico real onde estávamos, tendo ligações diretas com a escola e o teatro, ou o que era para eles escola e teatro; e, na terceira rodada, não tinham relação com estes dois espaços, mas também não faziam relação com nenhum espaço que pudesse ser reconhecido de forma objetiva. Por outro lado, nas observações das aulas que fiz previamente havia percebido que os estudantes tinham noções bastante solidificadas sobre como montar cenários em cena utilizando os objetos da sala, o que me levou a esperar que essa facilidade se revelasse durante o jogo.

Ao final da aula percebi que eu havia subestimado a inexistência de plateia para alcançar os objetivos que eu esperava. Parecia enraizada nos estudantes a ideia de que aquele não era um jogo para se colocar em prática o que eles já sabiam sobre teatro e cenários, pois a falta de plateia fazia com que ele não parecesse um jogo teatral, o que propiciou à turma um experimento novo, que possibilitou tirar o foco da frontalidade do palco tradicional e sonhar com outras formas possíveis para a arte teatral.

A relação com o espaço é fundante no teatro (RYNGAERT, 2009, p. 125), mesmo que, quando tratado de forma mais tradicional, seja muitas vezes relegado ao segundo plano. Segundo Ryngaert (2009, p. 125), ao se desconsiderar o espaço no teatro tradicional perde-se a noção de ver e ser visto, e essas posições não são consideradas na sua totalidade. O espaço é compreendido muitas vezes como o local onde se colocam os cenários, e não como mais um jogador que influencia a cena, que cria a cena conjuntamente.

Considerar o espaço como um jogador exige, conforme Ryngaert (2009, p.126), uma “educação do olhar”. Exige ver o espaço como o elemento fundante do jogo teatral, transformar o espaço em local propício à poesia e ao jogo e desacostumar o olhar ao que sempre acontece e já está dado. “Inventar novos jogos” (CRIMETHINC, 2010, p. 115) para serem jogados em espaços cotidianos, com significados pré-estabelecidos.

No teatro que se faz na escola essa experiência propicia uma aproximação com as formas do teatro contemporâneo, processadas fora da escola. Uma maneira de deixar para trás legados do ensino de teatro que não tinham foco no teatro em si, mas sim no uso de formas dramáticas ou cênicas por outras disciplinas. Ryngaert (2009, p. 126) discute a questão da utilização de lugares insólitos para apresentações e criações de espetáculos, indicando a ocupação de “falhas do tecido urbano” pelo teatro. O autor faz

referência a locais abandonados, esquecidos, que passam a ser ressignificados quando ocupados por festivais ao ar livre e trabalhos de diversos encenadores.

Sara Rojo (2011, p. 17) enfoca as relações entre anarquia e teatro no Brasil, Chile, e Argentina, traçando paralelos entre diversos espetáculos e textos, e o que a autora denomina “pulsão anárquica”. Segundo ela, essa pulsão é uma força em direção a ideias próximas do anarquismo, mas que não necessariamente se assumem como anarquistas. Um dos grupos brasileiros analisados por Rojo (2011, p. 48) é o Teatro da Vertigem, no qual o espaço desempenha um papel fundamental na construção cênica e na estética do espetáculo. O grupo se coloca na busca de locais insólitos, como hospitais e prisões, explorando possibilidades de criação teatral.

Inspirada pela discussão acerca dos locais insólitos ocupados pela cena contemporânea, pelas suas possibilidades de teatralização e pelo questionamento da relação de frontalidade no teatro, realizei o planejamento da oitava aula, que apresentou algumas diferenças em relação às outras, e em relação principalmente a primeira.

Assim, propus uma aula mais estruturada, com jogos com objetivos mais restritos. Hans Brügelman, pedagogo alemão que estuda a sala de aula aberta, enfoca a sala de aula como possibilitadora de autonomia. Brügelman (2015, p. 315) propõe uma metodologia na qual o saber dos adultos não está acima do saber dos estudantes. Para o desenvolvimento dessa metodologia o autor traz a ideia que as aulas sejam transformadas passo a passo (BRÜGELMAN, 2015, p. 353). Holt (1983, p. 156) busca também a ideia de que um processo gradual pode ser melhor aceito pelos estudantes.

De início, observei uma ansiedade crescente na relação dos estudantes com aulas pouco estruturadas. A abertura repentina parecia trazer mais frustrações e incompreensões, do que momentos prazerosos de aprendizado através da vontade. Foi preciso então recuar alguns passos – ou avançar de outra forma. Busquei aulas que tivessem uma estrutura um pouco mais fixa, ou evidente, para que fosse possível ter a segurança necessária para arriscar mais.

Assim a busca se deu na intersecção de dois tipos de abertura da aula explorados por Brügelman (2015, p. 353): a “abertura metodológico-organizacional”, que prevê que o professor ofereça aos estudantes tarefas diferentes a serem escolhidas por eles, ou formas diferenciadas de cumprir uma mesma tarefa; e a “abertura didática e de conteúdo” (BRÜGELMAN, 2015, p. 356), que prevê tarefas mais abertas, sem fixar modos fechados de cumpri-las, ou seja, a tarefa é dada pelo professor, mas o estudante pode escolher a forma de cumpri-la, levando em conta seus desejos e modos de perceber o mundo.

Levando essas questões em consideração, preparei fichas de jogos diversos para uma das aulas, dentre as quais os estudantes poderiam escolher quais queriam fazer, o que significou uma abertura metodológico-organizacional. Ao mesmo tempo em que eles poderiam escolher a ordem em que iriam jogar os jogos que lhes interessassem, quem jogaria, quando parar e reiniciar um jogo, ou participação, ou, ainda, se queriam dividir a turma. A possibilidade dada aos estudantes, de escolherem como queriam organizar as atividades e a sua forma de participação, promoveu na sala de aula uma abertura de caráter mais didático e de conteúdo.

Já na oitava aula, a abertura se deu com um caráter mais metodológico-organizacional, no que se referia ao segundo exercício feito em aula. Iniciamos a aula pontualmente, no “salão grande”, assim chamado por constituir um espaço bastante amplo, quase sem móveis, com exceção de algumas cadeiras (que ficam empilhadas perto da parede), e de algumas classes (usadas às vezes como cenário). Logo que os estudantes foram chegando, pedi que se reunissem em duplas e pegassem uma cadeira por dupla, formando um círculo no meio da sala de aula. Quando todos haviam chegado, pedi que um colega que havia ficado sem par pegasse uma cadeira para ele; e que as duplas escolhessem alguém para sentar e outro para ficar de pé, atrás da cadeira. Expliquei que iríamos jogar um jogo de sedução, no qual cada dupla formava um casal, e o colega sozinho deveria tentar conquistar aqueles que estavam sentados, piscando para eles. Quando alguém recebesse uma piscada, deveria levantar-se e tentar chegar até a cadeira vazia da pessoa que piscou, enquanto seu par, que estava de pé, tentaria impedir a chegada, através de um toque.

O jogo iniciou-se de forma lenta, com cada um ainda tentando aprender a jogar. Aos poucos os estudantes foram se soltando e jogando mais livremente, o que fez com que o nível de atenção daqueles que estavam de pé fosse bem maior do que o dos que estavam sentados, de modo que poucos deles conseguiram chegar até a cadeira vazia. Depois que todos estavam familiarizados com o jogo e já não pareciam ter dificuldades, os estudantes pediram para inverter os papéis, e foi o que fizemos. Uma das estudantes manifestou não ter interesse de continuar jogando dessa forma, então, os demais pediram que eu entrasse no jogo. Para isto, pedi à estudante que não queria jogar que assumisse a função de juíza. Após algumas rodadas, quando todos já estavam aquecidos e despertos, encerramos o jogo.

Em geral, até esse momento os estudantes se mostravam apáticos, ou pouco empolgados com os jogos de aquecimento sugeridos por mim. Meus pedidos para que

eles mesmos escolhessem com que jogos queriam começar as aulas eram recebidos também sem entusiasmo. Os jogos que havia escolhido anteriormente exigiam dos estudantes que corressem, ou caminhassem pelo espaço, interagindo uns com os outros, de forma que muitas vezes mais dispersavam a atenção do que ajudavam a concentrar. Escolhi então um jogo com dinâmica diferente, que contribuísse para o desenvolvimento da atenção e do foco.

Decidi também dar ênfase à instrução (SPOLIN, 1987, p. 26). Para Spolin a instrução são os comandos dados por aquele que está facilitando o jogo, em geral o professor, ou oficinairo, para explicar os objetivos do jogo e suas regras, tanto antes como durante o jogo. Para essas instruções utilizei uma linguagem mais lúdica, colocando os estudantes não apenas em uma situação imaginária. O objetivo era deslocar a ideia de que eles estavam sentados em círculo piscando uns para os outros, e a situação lúdica de um jogo de sedução propiciou que eles se colocassem exatamente no espaço do jogo. E ao se colocar em jogo, os estudantes ingressaram em um outro espaço, compartilhado por todos. A destruição do meu papel de professora foi outro aspecto importante do jogo, ocasionado a partir do momento em que eu acatei o pedido dos estudantes de me juntar a eles no jogo, onde era possível até mesmo que eles me criticassem, ou comentassem meu desempenho em forma de piadas.

Ao final do jogo, expliquei aos estudantes que faríamos outro exercício, e que, para isso, eles precisavam se organizar em trios e que, cada trio, precisaria de um aparelho de telefone celular com memória o suficiente para algumas fotos⁵. Para o exercício cada trio precisaria montar três imagens estáticas, e tirar três fotos de cada uma das imagens, de diferentes ângulos, tentando ser o mais criativo possível nestes ângulos, totalizando nove fotos. Expliquei também que, para isso, precisariam escolher um espaço onde compor e registrar as imagens, que poderia ser fora da sala de aula. Inicialmente busquei limitar as escolhas, estipulando limites a serem respeitados pelos estudantes na ocupação dos espaços da escola, mas eles foram buscando lugares afastados, extrapolando os limites iniciais; até que combinamos apenas de evitar locais onde pudessem atrapalhar outras aulas.

A maior parte dos grupos buscou seus compor suas imagens em espaços alternativos, fora da sala de aula, como corredores e escadas. Apenas dois grupos

5 Conversando com os estudantes verifiquei anteriormente se tínhamos em aula telefones celulares suficientes para realizar a atividade, explicando que se não fosse o caso poderíamos criar outra forma de realizar o exercício. O uso de celulares antes e durante as aulas era bastante comum, assim foi possível observar que todos, ou quase todos, tinham celulares e os levavam para a escola. Desta forma para o próprio planejamento do exercício levei isso em consideração.

permaneceram na sala. Após trinta minutos todos já haviam terminado e voltamos para a sala de aula para ver as fotos e comentar sobre o trabalho desenvolvido.

Em roda, olhamos as fotos de todos os grupos e comentamos sobre elas informalmente. Perguntei, então, aos estudantes se havia diferenças entre as fotos de acordo com os ângulos. As respostas foram positivas e debatemos sobre quais eram as diferenças. Alguns estudantes expressaram que havia mudanças de significado da cena: uma estudante relatou que, em determinada imagem, a foto de frente mostrava dois amigos, mas na de costas pareciam namorados. Destacaram também que era possível ver “coisas diferentes” de acordo com o ângulo da foto.

Provoquei então para conversarmos sobre como seria possível conseguir efeitos parecidos no teatro. As sugestões oferecidas, após momentos de silêncio, foram principalmente no sentido de usar tecnologias de vídeo para projetar diferentes ângulos. Sugeri então que outra forma de obter esse tipo de efeito em cena seria deslocando a plateia e escolhendo outros espaços para ela ocupar.

O momento do exercício foi propício para perceber as relações de confiança mais consolidadas entre os estudantes. Em uma aula anterior quando houve a possibilidade de sair da sala de aula, uma estudante aproveitou para ir encontrar outros colegas, permanecendo afastada da aula até ser chamada. Na oitava aula quando as portas se abriram os estudantes buscaram fazer o exercício, dois dos grupos formados vieram conversar sobre a possibilidade de utilizar outros espaços fora da delimitação feita por mim; e decidimos em conjunto que não teria problemas desde que não atrapalhassem outras aulas. Um dos grupos foi além do espaço acordado mesmo sem conversar sobre, demonstrando que há a possibilidade de confiarem na própria autonomia para tomarem decisões. Mesmo no espaço interno da sala de aula, os estudantes tomaram liberdades que talvez não tivessem tomado caso a minha postura fosse de vigilância e tutela. Exemplo disso foi o uso inventivo de um extintor de incêndio estragado encontrado pelos estudantes num canto da sala e levado à cena.

O exercício deu a oportunidade dos estudantes explorarem os espaços da escola de maneiras não convencionais. Mesmo que os espaços não possam necessariamente ser incluídos na categoria de insólitos, eram espaços não teatrais à primeira vista. Para Ryngaert (2009, p. 128) o jogo com o espaço possibilita “recarregar” os sentidos presentes naquele local, ou seja, buscar outras formas de enxergar o espaço, que oportunizam trabalhar o imaginário. Os locais escolhidos pelos estudantes foram principalmente locais de passagem, como escadas, corredores e a entrada do banheiro.

Transformaram esses espaços – que em outros momentos não seriam nem mesmo percebidos – em locais de teatro.

A utilização das fotos e dos aparelhos de telefone celular deu-se num movimento de aproximação de vida cotidiana com o teatro, ou com conteúdos ligados ao teatro. Assim, foi possível adaptar o trabalho de Ryngaert (2009, p. 127) com enquadramentos para um exercício utilizando uma linguagem próxima de universo conhecido pelos estudantes. Ryngaert utiliza espaços enquadrados, ou seja, delimitados de acordo com as exigências do exercício que se faz, para um trabalho que privilegie o espaço e o coloque em evidência. Assim, a ação se dá a partir do espaço escolhido, e não casualmente, pois aquele era o espaço disponível. O espaço ganha força como produtor de sentido (RYNGAERT, 2009, p. 126).

Outro ponto do trabalho sobre o espaço, apontado por Ryngaert (2009, p. 126), parte da seguinte questão: “como e onde colocar o olhar dos outros em relação a um determinado espaço?” O enquadramento e registro das imagens criadas, sob diferentes ângulos, e a posterior apreciação das fotos pelo grupo possibilitaram perceber como ele se mostrava e dialogar objetivamente sobre a recepção.

O trabalho com o espaço evidenciou a palavra Zona do conceito de ZAT, fornecendo pistas sobre o relacionamento dos estudantes com o espaço físico da escola e do próprio teatro. As ideias pré-concebidas, os significados que já carregavam o espaço, que são vivenciados, mas muitas vezes ignorados de maneira racional, ficaram evidentes para mim no papel de professora e de observadora menos ativa em alguns momentos.

Em dado momento, a tática mais vantajosa para a destruição da imagem e do papel da professora foi a inação. Já, em outro momento, o mais apropriado aos objetivos foi justamente o contrário, foi a ação efetiva e propositiva. Fica evidente, assim, que é preciso analisar cuidadosamente e criteriosamente cada situação que se desenha com os estudantes, para, a partir dela, poder agir de modo a quebrar as expectativas sobre o que deveria fazer um professor. Essa quebra dá-se até mesmo em relação a um primeiro impulso já aprendido, sobre como agem os professores.

4.2. A questão do não fazer nada

Professores me dizem frequentemente, “suponha que digamos às crianças que elas tem a liberdade de escolher o que vão estudar, como e quando vão estudá-lo, e que eles simplesmente não escolham e não façam nada? O que faremos então?” Vários professores que tentaram abrir suas salas de aula, normalmente

nos últimos anos do primeiro grau e no segundo grau, disseram que isso de fato ocorreu (HOLT, 1983, p. 145).

No meu segundo encontro com a Turma enfrentei um destes momentos que chamo de “fazer nada”. Iniciei a aula propondo que os estudantes indicassem um jogo de aquecimento que lhes interessava, mas eles disseram que não conheciam nenhum, e sugeriram que eu escolhesse. Propus, então, um jogo coletivo de corrida e contagem, com uma pequena bola (de tênis), a ser jogada em movimento: os participantes realizam uma corrida pela sala, enquanto a bola é jogada de um para o outro. Quem lança a bola conta um número e a contagem deve chegar a vinte, sem que a bola caia ou que os lançadores se confundam na contagem. O jogo teve pouco engajamento, e foi encerrado após alguns estudantes começarem a chutar a bola de tênis atrapalhando os demais colegas.

Instruí que continuassem caminhando pela sala, e que escolhessem um colega para observar secretamente. Dei então a instrução de que deveriam se afastar o máximo possível do colega escolhido, sem que ele percebesse, fui dando instruções para que usassem a visão periférica e percebessem onde estavam os colegas observados. Depois pedi que escolhessem dois colegas, e que buscassem se aproximar de um, se afastando do outro.

No decorrer desse jogo, diversos estudantes foram deixando a atividade e sentando nas cadeiras que estavam na periferia da sala. Pedi que voltassem a se movimentar pela sala e instruí que estavam livres para escolherem que ações fazerem. A regra era que a turma toda imitasse as ações. Insisti que as ações poderiam ser as mais diversas, desde uma caminhada mais rápida, até mesmo algo mais elaborado. Por alguns momentos joguei junto, com o objetivo de incentivar o jogo.

Após alguns minutos em que os estudantes não sabiam o que fazer, um deles tomou a iniciativa de se sentar e todos o seguiram. Naquele momento foi perceptível que alguns estavam esperando que eu os chamasse a atenção para que fizessem algo diferente. Mas optei não intervir, com o objetivo de que eles percebessem que aquele espaço era realmente livre para que pudessem fazer o que desejassem. Até que, depois de um tempo em que os estudantes permaneceram sentados, fiz uma primeira interferência, perguntando a eles se a proposta era esta: ficarem sentados. Eles responderam positivamente e eu apenas assenti, dizendo que a proposta era válida. Alguns estudantes se levantaram e um deles pegou uma bolinha de tênis. Foi possível perceber que sentiam que não estavam fazendo nada, e que deveriam fazer algo. Eles

começaram então a jogar futebol com a bola de tênis. A Turma então ficou dividida entre os que jogavam bola e os que continuavam sentados. Alguns momentos antes de encerrar o jogo eu disse que estávamos quase encerrando e que era o momento para explorarem as últimas ações que quisessem.

Nessa aula a estratégia mais propícia para a destruição da imagem de professora foi, novamente, não agir quando os estudantes esperavam uma ação de minha parte. Busquei tal estratégia como forma de valorização da proposta dos estudantes, mesmo nos momentos em que eles demonstravam ver sua proposta como algo não sério, de pouco valor, a ser tratado como um desrespeito.

A questão da desconfiança (HOLT, 1983, p. 146) apareceu também nessa segunda aula. Porém, ela não teve um caráter de pedido de permissão, ou de pedido de ideias, mas surgiu com um caráter desafiador. Alguns estudantes, ao se sentarem, assumiram uma postura de quem se recusa a fazer a aula, trocando sorrisos e fazendo comentários em volume baixo, para que eu não ouvisse. Esta postura parecia buscar que eu tivesse alguma atitude de negação da escolha que eles fizeram, quase como se esperassem encontrar uma contradição na minha ação, para que pudessem voltar à normalidade da falta de liberdade e acabar com sua desconfiança em relação às propostas, e à minha pessoa.

Holt (1983, p. 149) aborda a questão da paciência do professor em relação à abertura das aulas e da desconfiança dos estudantes. Se eles se sentem desconfiados e desconfortáveis, cabe ao professor criar um ambiente que os acolha e os auxilie a encontrarem seus interesses. Está presente a ideia de que não se pode “dar liberdade”, mas sim abrir opções e retirar coerções e repressões, que não possibilitam a liberdade (HOLT, 1983, p. 154-155).

Mas nem somente de desconfiança se faz a não participação, ou o não fazer nada. Há também o elemento do medo da falha, que, segundo Holt (1983, p. 151), nasce do modo como a escola trata os estudantes. Ao cercear a liberdade do estudante de escolher como e o que quer aprender, a escola o ensina que ele não é capaz de fazer essa escolha. Essa liberdade de escolha pressupõe também que a responsabilidade, em caso de falha, é de quem fez a escolha. Com ênfase principalmente no acerto, e no produto final, a escola ensina que a falha deve ser evitada a todo custo. Holt (1983, p. 151) analisa que, em geral, os estudantes não são - ou não se percebem como - responsáveis pela sua aprendizagem. Quando há uma maior liberdade, e conseqüentemente maior responsabilidade, muitos podem preferir não fazer nada do que correr o risco de falhar.

A resolução, ou a busca de algo próximo a uma resolução destas questões passa por fazer tudo o que for possível para legitimar os interesses dos estudantes (HOLT, 1983, p. 161). A escola tem definidos quais são os conhecimentos legítimos para serem buscados, há uma seleção prévia sem participação dos estudantes destes conhecimentos. Interesses diferentes destes podem ser considerados menos válidos pelos estudantes. O professor que busca que os estudantes sejam livres e autônomos pode agir de forma a acolher interesses diversos, utilizando seu espaço de legitimador dentro da sala de aula com esse propósito. Esta é uma ação que pode também ser destruidora daquilo que se imagina ser o professor.

Numa tentativa propiciar outras opções de referências aos estudantes, levei a eles, na nossa terceira aula, alguns dos livros que me motivavam a estudar e fazer teatro, propondo um diálogo sobre nossas experiências em teatro. Os estudantes fizeram-me perguntas, demonstrando interesse na minha experiência. Respondi a eles e também fiz perguntas, que os levaram a compartilhar suas experiências. Dessa forma, ficamos sabendo que um deles fazia teatro na igreja, que outras duas haviam feito teatro no Ensino Fundamental, que um deles havia cursado o Ensino Fundamental todo em escola privada, e que muitos estavam preocupados com a prova que teriam no período seguinte.

Foi uma conversa informal, durante a qual os estudantes por vezes pareciam sentir que não estávamos fazendo nada. Em dado momento, um deles sugeriu que fizéssemos uma peça de teatro, na qual todos os atores fossem apenas figurantes. Segundo ele, a peça não teria uma história a ser contada, seriam apenas os figurantes mexendo as bocas sem emitir som, fazendo o que fazem figurantes nos filmes. Alguns colegas riram, outros apenas ignoraram, e todos ficaram surpresos ao me ouvir encorajar a ideia, dizendo que seria muito interessante e que eu nunca havia visto algo do tipo.

Uma questão importante para Freire (2006, p. 59) é o respeito à autonomia do estudante.

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. (...) O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Considero que, num espaço que costuma negar aos estudantes a legitimidade de suas ideias, a atitude de encorajá-los a buscarem seus interesses é propícia ao desenvolvimento da autonomia. Respeitar a vontade de não fazer é parte dessa atitude, que se busca ética e compreensiva. Respeitar os momentos de silêncio, os momentos de

inatividade, os momentos passivos, o tempo de resposta às propostas. A autonomia relacionada à ZAT cria-se a partir do respeito à autonomia de cada um de seus membros.

4.3. A questão do aqui e agora

Consideradas as questões sobre espaço e autonomia, resta, na ZAT, pensar sobre o conceito de tempo. A ideia de tempo no teatro anarquista feito no Brasil no início do século XX pode dar pistas sobre como tratar essa questão:

(...) o teatro anarquista funcionava com a urgência que produz um instante, sempre em fuga, dentro de um conceito linear e sucessivo de tempo, o que, como já expliquei, diferia da compreensão da história que estava na base do anarquismo. Tal descompasso dava origem a uma dicotomia entre o discurso libertário e uma prática determinada pela tática escolhida diante de cada situação, como, por exemplo, pelo imperativo da formação ideológica em curto prazo (ROJO, 2011, p. 28).

Não me interessa aqui discutir a dicotomia entre teoria e prática, mas sim pensar como essa prática se relaciona com o fazer teatral e a temporariedade da ZAT. Segundo Rojo, o teatro como tática obedecia às necessidades do presente. No trabalho desenvolvido junto aos estudantes, a inserção da improvisação nas aulas serviu também como resposta a necessidades que se faziam latentes no cotidiano dos meus encontros com os estudantes.

Após a segunda aula, na qual não houve da minha parte qualquer pressão para que os estudantes levantassem das cadeiras e participassem ativamente do exercício, e a terceira aula, em que passamos nosso tempo em conversas sobre teatro em meio aos livros que eu havia trazido, crescia na Turma uma angústia relacionada ao “não fazer nada”. Percebi, então, que havia uma frustração entre os alunos, e não me pareceu interessante manter as coisas como estavam e deixar aquele sentimento se alastrar.

A quarta aula foi quando preparei as fichas de jogos para os estudantes escolherem quais queriam. Os jogos eram divididos em dois grupos: 1) criação dramática escrita, contendo jogos de palavras e associação de ideias, para a formação de uma escrita coletiva; 2) improvisado, mais conhecidos e popularizados pelos *shows* de improviso, que exigem uma solução rápida para um problema. O grupo de jogos escolhido pelos estudantes foi o segundo, dos jogos de improviso.

Segundo Ryngaert (2009, p. 91), na improvisação há um confronto “entre uma proposta e o sujeito, num determinado momento de sua experiência”. Assim a própria improvisação se insere no momento presente, no exato instante do confronto entre o

jogador e o jogo. Após este instante ela se acaba, para voltar a acontecer em outro momento, que pode ser minutos depois, mas que já está completamente transformado pela experiência anterior. Questão interessante a ser pontuada também é que as diferentes improvisações sucessivas não levam a uma hierarquização da melhor improvisação, pois elas tem valor em si mesmas, e não necessariamente na comparação com outras (RYNGAERT, 2009, p. 91).

Para Ryngaert (2009, p. 90), a improvisação “provoca o sujeito a reagir”. No caso da nossa Turma, essa reação apareceu com a colocação em cena de questões que rondavam os estudantes, mas ainda não haviam sido trazidas para a sala de aula, como o processo eleitoral pelo qual o país passava na época⁶, e sua relação com os estudantes.

Durante a sexta aula, fizemos um jogo de improvisação chamado “Entrevista coletiva”. Os estudantes organizaram-se em grupos. Um dos integrantes saía da sala e os seus colegas de grupo escolhiam quem aquele estudante interpretaria; no retorno dele à sala, esses colegas começavam a fazer perguntas que o levassem a adivinhar quem ele representava.

Os estudantes escolheram principalmente personalidades famosas, e o critério de escolha foi muitas vezes definido pela relação que tinham com os colegas que saíram da sala. Foram escolhidos também personagens relacionados à eleição presidencial. Por exemplo, na vez da estudante conhecida pelo posicionamento contrário ao candidato Jair Bolsonaro, a personagem escolhida pelos colegas foi justamente esta; quando quem saiu da sala foi o estudante considerado o mais religioso da Turma, a personagem escolhida foi o candidato Cabo Daciolo; e na saída do estudante vindo de Goiás, a Turma escolheu um agricultor, pois relacionavam agricultura com o estado do colega.

Os estudantes que escolheram as personagens não estavam diretamente improvisando, mas se colocavam em um local de jogo onde era possível brincar com os colegas e suas características sem serem levados a sério. A busca que faziam era para gerar uma reação no colega ao descobrir quem era, e também para dificultar a resolução, ao colocar alguém tão próximo, supostamente improvável de ser escolhido.

Há nestes momentos a característica da presença. Ryngaert (2009, p. 55) pensa a presença a partir de uma ideia de “energia vibrante”, que diz respeito à disponibilidade de estar “imerso na situação imediata” e “aberto a tudo que pode modificá-la”. Durante os

6 O processo eleitoral de 2018 foi marcado por polarizações entre os candidatos que foram ao segundo turno, Jair Bolsonaro, do PSL, e Fernando Haddad, do PT. Foi uma disputa marcada por engajamento nas redes sociais, principalmente no aplicativo de mensagens *Whatsapp*. O processo gerou acirramentos das opiniões de ambos os lados, com os candidatos se colocando como a antítese um do outro.

improvisos, a presença pode ser percebida nos jogadores e também na plateia, que estava atenta ao que se passava em cena. Mesmo que essa presença não fosse solene, como pode parecer às vezes nos círculos de formação profissional de atores, ela era uma presença que deixava transparecer o prazer do jogo e do estar ali no momento.

4.4. ZAT na aula de teatro

A possibilidade da criação de uma ZAT foi uma experiência que envolveu destruições diversas e constantes da ideia que se tinha de professora. Em muitos momentos eu era lembrada do meu papel pré-estabelecido ali, pois os próprios estudantes me colocavam neste lugar, ao pedirem que eu resolvesse as questões de cena, ao perguntarem sobre notas. Havia a expectativa de que minha figura fosse trazer a estabilidade esperada para a sala de aula. A destruição desta estabilidade gerou uma frustração nos estudantes. Por considerar que esta frustração não nos trazia benefícios, busquei, então, outros recursos para a abertura da sala de aula.

As reflexões que tracei aqui dividem a experiência em três partes, embora a ZAT seja divisível. A divisão é proposta aqui especialmente para melhor compreensão de cada uma das faces de uma ZAT. Levando em consideração que o próprio termo ZAT é quase auto explicativo (BEY, 2010, p. 28), esta divisão pode ser uma maneira de aprofundar certas questões.

As experiências relatadas não pretendem pavimentar um caminho que leve a ZAT. Busco uma ideia mais próxima do Coletivo Crimethinc (2010, p. 116), que propõe que se pense em mapas que sejam pessoais, através das rotas de cada um e de suas singularidades. As rotas traçadas aqui, com suas curvas, seus desvios, idas e vindas, são as caminhadas por mim durante este processo. Meu próprio caminho de busca de um espaço de mais liberdade e autonomia dentro da sala de aula, que se mostrou um caminho de busca de destruição do que é ser professora. Se eu mesma buscasse andar por este mapa novamente ele já estaria obsoleto, pois há nele também a temporariedade de uma ZAT.

Neste relato reflexivo das minhas experiências em relação à ZAT, concluo com uma citação do jornal anarquista A Terra Livre, de um artigo publicado em 03 de setembro de 1908:

A Anarquia não vem com um plano de Sociedade futura que quer substituir à sociedade moderna. Os anarquistas têm-se sempre recusado a dar qualquer detalhe sobre a organização íntima da sociedade acracia, pela simples razão de

que não sabem, que ninguém sabe como terão que se arranjar as coisas (Autor desconhecido APUD RAGO, 2014, p. 262).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficam comigo, ainda pulsando, as marcas de um processo de pesquisa profundamente pessoal. Processo que foi uma busca por formas diferentes de ser professora, por outras formas de existir como professora na sala de aula. Processo de colocar em prática as utopias e sonhos de uma professora – sempre – em formação.

Pensar a escola nesse processo foi percebê-la como espaço de disputa. Disputa de saberes, de desejos, de projetos. A escola precisa ser compreendida dentro de seu espaço tempo, de sua posição na sociedade, de seus produtores e seus produtos. Não é possível pensá-la apenas como local de aprendizagem, pois sua criação e consolidação se deram estabelecendo formas de ensinar e aprender carregadas de significados.

Construiu-se historicamente o entendimento de que a educação e a escola precisam ser deveres do Estado. Esta relação traz à tona o fato de que são os interesses do Estado que estão sendo atendidos pela escola. No Brasil este pensamento iniciou sua consolidação com a criação do Ministério da Educação e Cultura, nos anos 1930, e segue até hoje. Atendendo os interesses do Estado, com momentos de maior ou menor participação popular, a escola não consegue ser promotora da autonomia dos estudantes.

A escola tem consigo uma história de imposições e violências, mas também de lutas por liberdade e autonomia. Exemplos dessas lutas são os anarquistas que construíram seus próprios espaços de aprendizagem e alternativas às escolas estatais. Os anarquistas traziam uma forma de pensar a educação para a liberdade, e de forma autônoma, opondo-se ao Estado e ao capitalismo. Sua maneira de agir concretamente no presente pode servir de inspiração para sonhar com uma outra escola possível, e viabilizar caminhos para chegar a ela.

Como se sabe, o Brasil não adotou qualquer forma anarquista de pensar a educação. Os documentos que delineiam o currículo nacional visam uma ideia de unificação de todas as escolas – mesmo que com algumas concessões à cultura local de cada uma. Abraça-se, assim, um projeto fundando na existência de conhecimentos que devem ser adquiridos por todos, que se processa sem levar em conta as vontades e necessidades daqueles que aprendem.

O currículo oferece legitimação aos conteúdos escolhidos para fazerem parte dele, de forma que aquilo que o integra ganha carga de verdade, em detrimento do que é deixado de fora do currículo. Assim ao ganhar espaço na escola a arte e o teatro ganham legitimidade, e passam a ser compreendidos como conhecimentos válidos.

O teatro (assim como as outras disciplinas da escola) irá se confrontar com todas essas questões. Sendo assim, cabe ao professor escolher as formas de lidar com elas e pensar o teatro de forma a questionar formas de coerção da liberdade dentro da escola, ou buscar maneiras de transformar, pelo menos suas aulas, em espaços propiciadores de liberdade.

Nas teorias de Zona Autônoma Temporária (ZAT), de Hakim Bey (2010), busquei formas de pensar o espaço da sala de aula de teatro como possibilitador de liberdade. A autonomia experienciada em uma ZAT aproxima-se das características do jogo – como parte da cultura e como forma de ensino de teatro. Tal aproximação dá-se, principalmente, nas questões sobre um espaço diferente do cotidiano, a necessidade de concordância entre todos, e a temporariedade.

A ZAT é um espaço de autonomia que emerge em qualquer lugar, ela é temporária, e, para ser efetiva, não deve ser percebida pelo Estado e pelo capital, pois diz respeito às relações que se criam dentro dela. Dessa forma, há contradições em buscar uma ZAT dentro de espaços estatais, mas há também uma dose de provocação nessa relação. Provocar ao propor uma ZAT é pensar em como subverter a ordem; é colocar em prática estratégias que logo ficam obsoletas, e então buscar outras formas ainda não colocadas em prática.

O Estágio de Docência em Teatro II foi o momento de colocar em prática algumas estratégias para a busca de uma ZAT. Em uma Escola da Zona Sul de Porto Alegre, ministrei dez aulas de teatro tentando encontrar formas de criar artisticamente com os alunos de forma livre e autônoma. Essa busca levou-me a estratégias de destruição do que representava ser professora, o que significou, muitas vezes, agir de forma inesperada para os estudantes, não dando a resposta que eles pensavam ser a mais adequada para a resolução dos problemas.

As aulas exigiram adaptação dos planos e observação atenta da Turma, buscando transformar a relação de hierarquia existente na sala de aula. Entendi a ZAT em três aspectos: do espaço (zona), da liberdade (autônoma), do tempo (temporária). Estes aspectos são entrelaçados e interdependentes, mas é possível olhá-los de forma separada para melhor compreender cada um deles.

O aspecto do espaço trouxe à tona as relações com a escola como local físico, com seus móveis, suas paredes, e possibilitou pensar sobre os sentidos atribuídos a esse local. Propiciou, também, a criação de novos sentidos a partir de novos usos para espaços já conhecidos. Com o aspecto da liberdade veio a possibilidade de “não fazer nada”, ou da não participação ativa em aula, seja por desconfiança, por medo, ou por genuína vontade. Este aspecto permitiu pensar sobre como a falta de liberdade afeta as escolhas que fazemos na escola. Já o aspecto do tempo deu a oportunidade de refletir sobre o estar “aqui e agora” no espaço da escola. Permitiu experimentar questões pertinentes ao momento que se vive dentro da sala de aula, em forma de jogo e arte.

Se é possível chegar a alguma conclusão a partir da experiência vivenciada, concluo que a ZAT se refere a um caminho, e não a um destino. A ZAT pode ser entendida como o próprio caminhar até ela. É a experiência no presente de algo que se quer para o futuro. É a partir dessa experiência que se pode sonhar com esse futuro, e se pode chegar até ele. Não há possibilidades de pavimentar um caminho até a ZAT. Ao serem relatadas reflexivamente neste trabalho, minhas experiências ficam publicizadas e nomeadas. E a ZAT não vive quando é publicizada e nomeada.

Talvez seja possível, no entanto, deixar em quem lê as provocações que me moveram nessa busca. Provoações sobre liberdade e autonomia, sobre teatro e educação. Começam aqui outras formas de buscar a ZAT, outras formas de ensinar, e fazer teatro. Começa aqui outro “aqui e agora”, outro momento. O mapa que tracei nas páginas anteriores é apenas um rascunho, que não tem pretensões de ser mais do que isso. Os caminhos que irei trilhar me levam a pensar a ZAT não mais como professora em formação acadêmica, mas como Professora com letra maiúscula, nas transformações que isso traz a essa figura, em como destruí-la junto com seus significados hierárquicos. Levam-me a pensar a ZAT como procedimento artístico e de criação na escola e fora dela.

Ao superar o mito da derrota, sentiremos definitivamente a certeza interior do sucesso, como a fria brisa que sopra a chuva no deserto. Saber, desejar, agir no sentido de que não podemos desejar o que ainda não conhecemos. Mas há muito conhecemos o sucesso da anarquia por um longo tempo agora - em fragmentos, talvez, em flashes - mas real, real como as monções, tão real como a paixão. Se não fosse assim, como poderíamos ousar desejá-la, muito menos agir para concretizar sua vitória? (BEY, 2008, p. 26)

A partir daqui são outros mapas para serem rascunhados, outras ZATs para serem construídas, outras formas de educação para serem buscadas, e outros teatros para serem experienciados.

REFERÊNCIAS

BEY, Hakim. **Guerra da informação e outros textos**. Porto Alegre: Deriva, 2008. Tradução Coletivo Protopia S.A.

_____. **Zonas Autônomas**. Porto Alegre: Deriva, 2010. Organização Coletivo Protopia.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino médio. Seção 2, p. 14-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

_____. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop.

BRÜGELMANN, Hans. Didática da sala de aula: entre abertura e estruturação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p.349-374, jun. 2015.

CERVI, Giceli Maria; AUGSBURGER, Luiz Guilherme. Gestão democrática escolar: escola e sociedade de controle. **Verve**: revista semestral autogestionária do Nu-Sol, São Paulo, v. 24, p.79-91, 2013. Semestral. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/30674>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação Comunicação Anarquia**: Procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CRIMETHINC, Coletivo. **Dias de guerra, noites de amor**: anarquismo para iniciantes. Porto Alegre: Deriva, 2010. p. 169-171. Tradução Coletivo Protopia.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. **Utopia e Paixão**: A política do cotidiano. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

GALLO, Silvio. A escola pública numa perspectiva anarquista. **Verve**: revista semestral autogestionária do Nu-Sol, São Paulo, v. 1, p.124-164, 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/4596>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GIL, João Pedro Alcantara. DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA AO ENSINO DE TEATRO: contribuição para crítica à cultura escolar. **Teatro**: criação e construção de conhecimento, Palmas, v. 1, n. 1, p.41-48, 2013. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/668>>. Acesso em: 08 out. 2018.

GOODMAN, Paul. A Armadilha Universal. In: MARIN, Peter; STANLEY, Vincent; MARIN, Kathryn. **Os limites da Educação Escolar**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983. p. 105-118.

GOODSON, Ivor F.. A história das disciplinas escolares. In: GOODSON, Ivor F.. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa - Currículo, 1997. p. 17-26.

_____. Disciplinas escolares: Padrões de estabilidade. In: GOODSON, Ivor F.. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa - Currículo, 1997. p. 27-42.

HOLT, John. O problema da Opção. In: MARIN, Peter; STANLEY, Vincent; MARIN, Kathryn. **Os limites da Educação Escolar**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983. p. 145-172.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. Tradução João Paulo Monteiro.

ILICH, Ivan. **Sociedade Desescolarizada**. Porto Alegre: Deriva, 2007. Tradução de Luciana Reis.

_____. A Alternativa para a Escolaridade. In: MARIN, Peter; STANLEY, Vincent; MARIN, Kathryn. **Os limites da Educação Escolar**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983. p. 119-140.

KOHL, Herbert. Começando o ano escolar. In: MARIN, Peter; STANLEY, Vincent; MARIN, Kathryn. **Os limites da Educação Escolar**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983. p. 173-192.

MARIN, Peter. Introdução. In: MARIN, Peter; STANLEY, Vincent; MARIN, Kathryn. **Os limites da Educação Escolar**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983. p. 11-32.

MICHEL, Louise. **A Incendiária**. Porto Alegre: Deriva, 2010.

MUNDIM, Liliâne. Percursos em pedagogia do teatro: Processo colaborativo como práxis. In: TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro**: Práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 6. p. 173-195. (Coleção Ágere).

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

OLIVEIRA, José Eduardo Montechi Valladares de. A educação anarquista na República Velha. In: Nu-Sol - Núcleo de Sociabilidade Libertária. (Org.). **Verve**- Revista Semestral do NU-SOL -Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP. São Paulo: Nu-Sol, 2005, v. nº 7, p. 153-176. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5024>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

QEDU (Brasil). **QEdu**: Descubra uma nova forma de explorar dados sobre educação no Brasil. 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

RECLUS, Élisée. **Anarquia pela educação**. São Paulo: Hedra, 2011. (Estudos Libertários).

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

ROJO, Sara. **Teatro e pulsão anárquica**: Estudos teatrais no Brasil, Chile e Argentina. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

RYNGAERT, Jean-pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009. Tradução Cássia Raquel da Silveira.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p.247-252, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098>>. Acesso em: 08 out. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Estado). **Lições do Rio Grande**: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Arte e Educação Física. v. 2. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. Uma parcela da humanidade a ser catequizada ou escravizada. In: SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil**: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 40-43.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. Maquinaria Escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 6, p.33-52, 1992.