

Marcel Iucef Hamed

**A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela
educação para a construção de uma escola democrática**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação pela Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo sob a orientação da Profa.
Dra. Cecília Hanna Mate

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Prática Escolar

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

São Paulo

2006

372.8
H212e

Hamed, Marcel Iucef

A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática/ Marcel Iucef Hamed; orientação Cecília Hanna Mate. – São Paulo, SP: s.m, 2007. 114p. + anexos.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Teatro-educação 2. Didática 3. Jogos teatrais 4. Democracia-educação I. Mate, Cecília Hanna, orient.

Folha de aprovação

Marcel Iucef Hamed

A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Prática Escolar

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico esse texto para todos que pensam a educação como uma função libertadora, um caminho para a felicidade, democracia e paixão pelo outro.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço ao meu pai, Jorge Iucef Hamed, que me ensinou tudo nesta vida por meio do diálogo, do ouvir e da observação, e à minha mãe, Maria Tereza Rodrigues Hamed, que aprendeu a lutar depois da morte do meu pai e ensinou-me os caminhos do recomeço.

Minha eterna amiga e companheira Mariana, primeiro por me resgatar de alguns abismos, depois por superar novos comigo e por, mais tarde, ter forças para, com atenção e carinho, ouvir todas as longas histórias de um professor.

Ao Vicente Concilio, amigo e colaborador neste projeto que, com grande generosidade, contribuiu para que tudo que está descrito aqui se realizasse.

À amiga Marisa Farah, pelos meus primeiros anos no mestrado, com discussões sobre o mundo contemporâneo, o corpo e a educação.

Ao Persio Nakamoto, pela imensa paciência e acuidade da sua revisão e das suas sugestões.

Aos colegas Carlos Eduardo Riqueti e Eduardo Augusto Guimarães.

A toda equipe da EMEF Desembargador Amorim Lima, que abriu as portas da escola e viabilizou este projeto.

À equipe da Escola Lumiar, por me propiciar a oportunidade real de estar em uma escola com alguns propósitos com que sempre sonhei.

Ao professor Valdir Heitor Barzotto, pela sinceridade de suas opiniões sobre este projeto e à professora Ingrid Koudela, pela sua contribuição ao teatro e aos *jogos teatrais*.

Especialmente à minha orientadora Cecília Hanna Mate, que nunca esmoreceu diante dos desafios deste exercício e sempre esteve ao meu lado, colaborando, opinando e, verdadeiramente, me ajudando.

“Recebe este conto de fadas e guarda-o, com mão delicada, como a um sonho de primavera que à teia da memória se entretece, como a guirlanda de flores murchas que a cabeça dos peregrinos guarnece”

Lewis Carrol

Resumo

Este estudo trata de uma discussão teórica e empírica, no campo da didática e prática do ensino: teórica, na medida em que põe em cena determinados autores do teatro e da educação (Edgard Morin, Zygmunt Bauman, Paulo Freire, Bertolt Brecht, Jean-François Lyotard, Pierre Levy, Michael Foucault, Stuart Hall) com destaque para determinados conceitos que mais se aproximam de uma discussão específica do momento histórico pelo qual passamos atualmente, caracterizado por mudanças sensíveis, velozes e, por vezes, desordenadas. Empírica porque: a) parte dos resultados obtidos por meio da observação da dinâmica em uma escola pública; b) desenvolveu atividades que tiveram como objetivo discutir a possibilidade do teatro – mais especificamente os *jogos teatrais*; c) concentrou-se nas peças didáticas (*lehrstück*) de Bertolt Brecht; d) trabalho do teatro contemporâneo – como elemento colaborador na construção de uma *escola democrática*, nesse caso a EMEF Desembargador Amorim Lima, no bairro do Butantã, São Paulo. Utilizando-me da produção de, principalmente, Bertolt Brecht e Viola Spolin, tratei mais diretamente da incorporação da prática metodológica de alguns *pensadores* do teatro no âmbito escolar e não da incorporação da teatralização de conteúdos programáticos ou da encenação de peças teatrais. O objetivo foi a utilização da concepção que tais autores possuíam para teatro em um universo escolar e, mais do que isso, a incorporação dessas propostas metodológicas como capazes de elucidar e ampliar a compreensão do conceito de escola democrática pelos alunos e as práticas aí implicadas, realizando um deslocamento da produção do teatro para os fins da educação. Assim, buscou-se proporcionar uma maior compreensão e aceitação do projeto e exercício de democracia nas escolas. Conjuntamente o projeto busca discutir o conceito de *escola democrática* ou libertária, no qual os educandos são respeitados em suas escolhas para que possam desenvolver essa capacidade no seu próprio ritmo, sendo respeitados em seus interesses; busca quebrar as barreiras das obrigações compulsórias que normalmente se observa em grande parte das escolas (públicas ou privadas); estimular a participação em assembléias escolares (com direito a voto); construir a definição de regras claras (estipuladas em assembléias). Dentre as propostas em construção na EMEF Desembargador Amorim Lima, a do projeto de teatro, com as características apresentadas, foi capaz de dar significado mais amplo ao projeto de uma escola democrática, propiciando ao aluno o entendimento e a participação efetiva nesse modelo escolar.

Unitermos: Didática – Teatro – Jogos teatrais – Teorias de ensino – Escolas democráticas.

Abstract

The present study aims a discussion within didactical and teaching practice fields, both theoretically and empirically. Its theoretical aspects are laid on the fact that it singles out some playwrights and educators (Edgard Morin, Zygmunt Bauman, Paulo Freire, Bertold Brecht, Jean-François Lyotard, Pierre Levy, Michel Foucault, Stuart Hall) who place emphasis upon certain concepts which contribute to understand the current historical moment, characterized by deep, random and swift changes. It is also empirical, having on its base: a) part of results obtained by observing the dynamics inside a public school; b) developed activities that had purpose of discussing the feasibility of learning plays; c) focused in the Bertold Brecht's didactic dramas and d) worked with a contemporary theater, all considered as a means of collaborating for the construction of a democratic school – "EMEF Desembargador Amorin Lima" – located in the district of Butantã, São Paulo. Employing mainly the ideas of Bertold Brecht and Viola Spolin, the incorporation of the methodological practice of some researchers of the theater inside the educational field has been analysed, instead of the acting of school subjects or plays. The objective was not only the application of the concepts of such authors to the theater inside the school environment, but also to incorporate those methodological proposals in order to elucidate and broaden the concept of democratic school by the students, moving the theatrical production towards educational purposes. Therefore, it has been sought to provide a better understanding and a larger acceptance of the project and the practice of democracy in schools. At the same time, the project aims to discuss the concept of democratic school, in which students have their decisions and interests respected so that they are able to develop such aptitudes at their own pace. It also attempts to eliminate the obstacles – so common in both public and private schools – stimulating the participation in school assemblies, by voting and setting rules. The theatrical project proposal, as presented above, was, among others under development at "EMEF Desembargador Amorin Lima", able to provide a more extensive meaning to the project of a democratic school, offering to the students a more effective comprehension and participation in this type of school.

Keywords: Didactics – Theater – Learning plays – Educational theories – Democratic schools.

SUMÁRIO

1.	Introdução	P. 10
1.1	O escrever sobre educação	P. 11
1.2	A construção do projeto	P. 14
1.3	Da divisão do texto	P. 16
2.	Da educação	P. 18
2.1	Do projeto	P. 21
2.2	Educação contemporânea	P. 34
3.	Do teatro	P. 42
3.1	Brecht	P. 46
4.	EMEF Desembargador Amorim Lima	P. 55
4.1	A origem do Projeto Amorim Lima e a importância da Escola da Ponte	P. 68
5.	Atividades preparatórias na Amorim Lima (2005)	P. 76
5.1	Atividade preparatória	P. 78
6.	Atividades desenvolvidas na Amorim Lima (2006)	P. 90
7.	Conclusão – Análise dos resultados da pesquisa	P. 102
	Referências	P. 109
	Anexos	

1 – Introdução

Existem mais alunos que professores, provavelmente. Existem mais expectadores do que atores. Desde cedo, apaixonaram-me as histórias que se escrevem e não estão escritas. A história que se inscreve em alunos, nos expectadores. Como historiador, deveria refutar essa relação, pois como haveria de provar algo que dificilmente se documenta – a história que se inscreve nas pessoas.

Não perder esse olhar sobre o não-documento foi minha tarefa mais difícil. Não perder a paixão pelo documento gentil de apenas ser, por entrelinhas, sussurros, gestos, olhares, sutilezas, pecaílhos, foi maior ainda. Esse ato foi quase uma não-dissertação, foi fugir de mim e voltar ao texto. Procurar o maná de uma escrita acadêmica sem tropeçar em um estrabismo durou quase três anos.

No entanto, foi em um dia qualquer que escutei, na rádio Cultura de São Paulo, duas informações sobre Tom Jobim que tratavam do motivo do músico ter abandonado o piano clássico. A versão oficial diz que sua professora de piano o alertara que ele não teria grande futuro como pianista, pois possuía um dos dedos preso. A versão do próprio Tom Jobim conta que quando visitara o apartamento de Béla Bartók, pianista e compositor húngaro, logo após a morte deste, em Nova York, ficara espantado com a miséria desse pianista e, por isso, abandonou o piano justamente para não passar o mesmo que Béla Bartók. Não me interessa qual das duas seja a verdadeira, mas ele teve autonomia para largar o piano como instrumento e usá-lo como ferramenta de composição ou entretenimento.

Outra história sobre o mesmo Tom Jobim que me marcou e que quero perseguir neste texto foi quando ele conheceu o maestro e compositor Villa-Lobos. Apesar de já ter escutado diferentes versões da mesma cena, a história, mesmo que ganhando cores inesperadas pelo contar de boca a boca, continua sendo uma boa história. Tom Jobim diz que quando chegou ao apartamento do maestro o viu sentado ao piano, compondo à tinta. No mesmo instante e

espaço, uma cantora lírica cantava uma ária e outro músico tocava um instrumento qualquer. Tom Jobim, ainda jovem, espantado com a cena, perguntou ao maestro como era possível? A resposta de ‘Villa’ foi precisa – *“O ouvido de fora não tem nada a ver com o ouvido de dentro. Além disso, minha música é algo vivo: se passar o bonde na rua, eu boto ele na minha sinfonia também”*.

Essa foi uma fantástica inspiração durante a escrita desta dissertação, pois tentei elaborá-la com experiências e, na verdade, não saberia fazer o contrário. Entretanto, foi preciso tomar cuidado para não faltar competência e sobrar arrogância. Preferi então escrever e depois analisar. Preferi escutar o bonde passar e, se pertinente, colocá-lo no texto. Nesse ínterim, com essas linhas feitas na aurora do texto, posso dizer que não soube escrever à tinta e o bonde passou, deixou marcas, mas não fui competente para extrair o que ele tinha de mais significativo.

1.1 – O escrever sobre educação

Escrever sobre educação não é tarefa fácil, e acredito que também para a maioria dos pesquisadores da área. Ela não seria fácil por diversos motivos, que são inerentes à própria educação, pelas mudanças constantes em políticas públicas e por lidar com diferentes grupos sociais, como alunos, professores e comunidade. Esses problemas não devem ser negligenciados. O leitor deste texto já pode se imaginar em um daqueles exercícios clássicos de crítica à escola.

O modelo de escola pública que vejo hoje no Brasil não é o modelo que imagino ser o mais adequado. Mais grave do que isso é que não acredito que pequenas mudanças resolvam os problemas existentes, já que as demandas são maiores que os esforços e a forma pelos quais esses esforços são despendidos.

Outros críticos, ou os mesmos, vão dizer que a palavra "problema" já é tendenciosa e cheia de uma carga de denúncia muito grande e de poucas soluções. Quem sabe seja isso mesmo e que precisarei de algumas páginas para salientar o que considero como algumas "impertinências" na escola, e que, por meio deste exercício, esteja traçando um caminho de possibilidades.

Desde já, falo que são nossos problemas. Sou professor, enfrento-os com o giz em uma das mãos. Muitos podem dizer que já lecionaram e sabem o que é, que os problemas são antigos – eles estão corretos. No entanto, tal observação não é suficiente para conter essa crítica, pois sabemos que os problemas estão distantes da sua solução e o modelo vigente também distante do que acredito ser o caminho. Descobrir esses caminhos faz parte das atividades rotineiras dos educadores, é inerente ao seu próprio olhar que busca encontrar as raízes dos problemas e as sementes das soluções.

Arriscado demais dizer que esse pode não ser o caminho? Pode ser, mas é o perigo que se corre quando o objetivo é tentar mudar uma prática específica que se acredita equivocada. E meu leitor pode ter certeza que terei a delicadeza de apontar o que considero por erros e, também, acertos.

Assumo os riscos de não fazer um exercício contido, pacífico e calmo. Entretanto, acredito que talvez o exercício tenha se tornado destemperado, como alguns professores se sentem frente aos problemas da educação.

Enfim, todo o processo de imaginar um projeto, escrevê-lo, passar pelas provas, escolher um orientador, finalizar essa etapa, acredito que tenha dado certo. E o dar certo não está necessariamente ligado ao fato de atingir ou não todos os objetivos projetados, mas sim de ter a possibilidade de refletir pontualmente sobre uma determinada questão ligada à educação.

O que não deu certo e quero que fique gravado neste parágrafo é que a universidade pode ser mesquinha ou acolhedora. No meu caso, tive dos dois sabores. No entanto, prefiro

registrar o segundo: minha orientadora que me escolheu, na sua imensa paciência, na sua confiança em mim. As pessoas que conheci, os grupos que formei ou dos quais participei e, até mesmo, os textos que conheci. A parte não acolhedora, no entanto, não foi suficiente para impedir a conclusão deste trabalho. Entretanto, como tudo relacionado à educação – não existe uma composição única, um método, da educação infantil até a pós-graduação, capaz de garantir a plena felicidade, mesmo para aqueles que se aventuram a saber dos caminhos e descaminhos da educação, até mesmo para aqueles que acreditam que a experiência na docência seja capaz de minimizar a trabalhosa tarefa que é aprender.

Como historiador, acredito que fui forjado a perceber as rupturas e continuidades, algumas vezes em episódios explosivos, guerras, golpes, mortes, mas também em momentos repletos de singeleza, bonança, paixões sólidas (a lista aqui poderia ser infinita e gostaria que fosse, para que o leitor pudesse contar quantas qualidades vejo na história e o quanto foram importantes pra mim). Entrar na pós-graduação, estar no mestrado, escrever a dissertação, é estar com os pés entre a ruptura e a continuidade: é fazer um vôo com Lindbergh e, ao mesmo tempo, estar tolhido de algo, que só se descobre mais tarde. O que faço agora é roubar a colher da mãe em *Mãe coragem* para alimentar minha fome de falar.

Escrever é apaixonante, mas muitas vezes pode ser agonizante. Julio Cortázar diz que o “romance se ganha por pontos, o conto se ganha por nocaute”. Apossando-me da frase de Cortázar, diria que ele está correto, apenas complementaria dizendo que a dissertação se ganha por W.O. (quando ganhamos pelo não comparecimento do adversário), pois criamos com um sentimento de quem se prepara para a luta, mas esta acontece apenas no íntimo, na surdina, em uma reflexão silenciosa, quase muda. Ficamos muito tempo de luvas, atados; de protetor na boca, dificultando a respiração. Entretanto, de alguma forma derrotamos nosso adversário, ou melhor dizendo, realizamos um objetivo previamente proposto.

1.2 – A construção do projeto

O esboço do que seria o projeto de mestrado nasce, em 2003, de maneira ‘natural’, mas como o bonde de Villa-Lobos. Nesse mesmo ano, vi uma segunda montagem da peça *Apocalipse 1,11*, do Teatro da Vertigem¹. Era a terceira vez que via a peça e ainda permanecia abismado diante daquele resultado. O texto me deixava atônito, era de uma violência tão grande que pessoas chegavam a passar mal, mas ao mesmo tempo era delicado quando nos despertava para os problemas do mundo moderno, como o da Aids, prostituição, violência contra negros e indígenas. A montagem era transtornante, caminhar pelos corredores do Presídio do Hipódromo², vendo aquelas cores, aqueles gritos e ao mesmo tempo caminhar com o apóstolo João, na sua busca cega por um lugar que poderia não existir. Os atores literalmente se jogavam nos papéis, estavam cheios, repletos de informação, cada parte dos seus corpos contava aquela história. O inusitado, as palavras, o espaço, todo aquele resultado me deixava sem entender como puderam chegar até ali. O resultado era algo que me chamava muita atenção. Mas não tenho como deixar de ser professor, de ter olhos de professor. Imaginar como tudo aquilo poderia se realizar entre os alunos, que pacto poderia ter existido para que a entrega fosse completa. Queria poder pensar que ferramentas utilizaram para que aquele resultado fosse algo de único e soberbo.

¹ O Teatro da Vertigem surge como grupo em 1992, idealizado pelo dramaturgo Antônio Araújo conjuntamente com um grupo de atores da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA/USP, com o objetivo de estudar os conceitos da Mecânica Clássica e a sua aplicabilidade no movimento do ator. Ainda em 1992, montam a primeira parte de uma trilogia, que foi chamada *Trilogia Bíblica*. O primeiro trabalho foi *O paraíso perdido*, texto de John Milton e criação de Sérgio Carvalho. Com essa peça, ganham notoriedade, tanto pela ousadia e polêmica de um contundente texto, quanto pela utilização de espaços não ‘usuais’ – nesse caso, uma igreja no bairro de Santa Ifigênia, São Paulo. Posteriormente, em 1995, encenam o *Livro de Jô*, de Luís Alberto de Abreu. Essa segunda peça também causa grande interesse, por ser encenada em um hospital desativado (hospital Humberto Primo), pela riqueza do texto e, posteriormente, por lançar o ator Matheus Nachtergaele. A última peça da trilogia foi lançada em 1998 e foi aquela que causou maior entusiasmo nas discussões teatrais – *Apocalipse 1,11*, com texto de Fernando Bonassi. A peça foi encenada no presídio do Hipódromo, em São Paulo. O texto é de uma delicadeza e, ao mesmo tempo, agressividade tão grande que só em um universo prisional poderiam ter as ferramentas para estancar a intensidade da obra. No ano de 2006, o grupo lança *BR3*, de dramaturgia de Bernardo de Carvalho, peça que se passava no Rio Tietê, buscando contar a história de três gerações de uma família em três locais diferentes (Brasília/DF, Brasilândia/SP e Brasília/AC).

² Presídio localizado na Rua do Hipódromo, em São Paulo, no bairro da Bresser, que foi desativado no início dos anos 1990, foi palco de repressão no Regime Militar e depois palco para o Teatro da Vertigem.

Naquele momento da minha vida, já tinha ‘*feito teatro*’ por algum tempo, mas descobri que ali, no palco, residia algo que não entendera bem, pois existia um ar de realização, de encontro. Também já tinha visto as peças do Zé Celso Martinez Correa (Teatro Oficina – Grupo Uzinauzona), o Antunes Filho (CPT) e acredito que muitos dos diretores/dramaturgos consagrados. Tinha visto ótimas peças e me apaixonara por aquelas que estavam longe do palco italiano³, aquelas que se utilizavam de espaços cênicos não usuais como ruas, locais abandonados ou o Rio Tietê. Já tinha visto as outras peças da Vertigem como *O paraíso perdido* – que trata de um encontro com o espaço, já contaminado pela celeuma de heresia – e o *Livro de Jô* – que é o melhor de todos os textos, o mais agudo, o mais gutural, aquele que melhor lê as angústias da perda, da fé, das incertezas e certezas da vida –, mas *Apocalipse*, diferentemente, era de um alto nível de grandiosidade, de encontrar pontos positivos em todos os cantos da peça.

Pelo fato de essas três peças terem me impressionado demais, comecei a pesquisar e ler o livro que comemora dez anos do Teatro da Vertigem. Isso fez com que começasse a anotar em um papel. Nomes como os de: Jerzy Grotowski, Rudolf Laban, Antonin Artaud, grupo Lume, teatro de Butoh, Ariane Mnouchkine, Robert Wilson, Tadashi Suzuki, Joseph Chaikin, Andrei Serban, Lee Breuer, Piotr Fomenko, Lev Dodin, Anatoli Vassiliev, teatro laboratório de Wroclaw, teatro da Crueldade e muitos outros que me chamaram a atenção e estão aqui para ilustrar o meu desconhecimento e espanto. Desses nomes, pesquisei poucos, mas esse pouco acabou me mostrando que existiam caminhos diferentes/divergentes no teatro, na escrita, no trabalho com o corpo.

A soma das minhas dúvidas em sala como professor de História, uma relativa inquietude com o lecionar e a paixão pelo *encontro*, pela realização teatral, são os elementos que alimentaram meu projeto de mestrado. A concentração das minhas dúvidas e inquietações

³ Palco com formato retangular, situado frontalmente em relação à platéia. Possui boca-de-cena e bastidores laterais, normalmente também cortinas ou pano-de-boca e um espaço à frente da boca de cena (proscênio).

na prática pedagógica foram minhas condutoras para a reflexão destes problemas que discutirei. O teatro é o caminho que proponho para procurar dissipar essas inquietações e dúvidas na educação.

1.3 – Da divisão do texto

Os três primeiros capítulos deste exercício têm como objetivo principal a fundamentação teórica para o desenvolvimento de uma atividade empírica a ser realizada em uma escola pública da cidade de São Paulo.

No primeiro capítulo, o objetivo é a discussão sobre a educação em um contexto geral, buscando traçar um panorama da concepção de educação compreendida e esperada, enfatizando quais são os pontos cruciais da educação contemporânea. Dentro desse mesmo capítulo, serão descritas as concepções do projeto, ligadas à concepção de *escolas democráticas*. Não só descrevendo o nascimento dessa idéia de escola, mas buscando um paralelo com a concepção de educação contemporânea, principalmente se pensada nas características, que serão tratadas no decorrer do texto, das escolas brasileiras atualmente.

O segundo capítulo trata de uma visão da educação contemporânea, um ensaio sobre quais aspectos são relevantes em um mundo caracterizado por diversidade, informações passadas em velocidade acelerada, concepções diferentes de educação, de papéis de alunos e professores, utilizando para tal uma parábola de *Emílio*, de Rousseau.

O terceiro capítulo compreende uma justificativa da escolha do teatro como vetor de realização deste projeto e, posteriormente, desenvolve uma análise sobre alguns aspectos relevantes – para o projeto – das propostas de Bertolt Brecht, principalmente no que tange às peças didáticas e suas características fundamentais. Nesse mesmo capítulo, consta uma leitura dos *jogos teatrais*, de Viola Spolin.

Os capítulos quatro, cinco e seis concentram a história da escola EMEF Desembargador Amorim Lima, principalmente no que se refere à sua trajetória de alterações até os dias atuais, em que podemos defini-la como uma escola democrática. Também concentram duas experiências distintas e complementares – a primeira experiência, intitulada como preparatória, abarca o segundo semestre de 2005, no qual se trabalhou as atividades preparatórias para um projeto de teatro, a ser desenvolvido em 2006. O primeiro semestre de 2006 (capítulo seis) compreende as atividades que verdadeiramente foram pensadas para o projeto de teatro, que visava legitimar o projeto de escola democrática da Amorim Lima.

2 – Da educação

Enquanto criança, não percebia a educação como um tema agradável para se refletir; na verdade, nem passava pela minha cabeça. Acho mesmo que refletir, se acontecia, não era algo consciente. Agradável mesmo era jogar bola na rua. Talvez imaginasse que educação fosse algo que meu pai me passava todas as manhãs no caminho para o colégio ou algo que minha mãe falava que eu não tinha, quando eu insistia em pegar mais uma fatia de bolo ou um punhado de pipoca, todos os domingos, na casa da minha avó postiça. Naquela casa, aprendi muito, muito com o homem que considero avô – seu Mário. Um homem negro, de mais de dois metros, que fumava muito, até o filtro quase desaparecer entre os dedos. Ele contava histórias de uma velha Taubaté que eu não conhecia nem conheço ainda. Contava sobre os inesquecíveis times do São Paulo, isso para um corintiano. Ali aprendi a escutar, com paciência, e respeitar as diferenças. Pra mim, aquilo talvez fosse educação.

Adolescente, não pensava que a educação tivesse propósito. Fui estudar formalmente quando fiquei sem amigos no colégio. Nesse momento, achei que deveria estudar. Tive um amigo que me mostrou o prazer de escolher um livro, em sebo, e ler – fato novo na minha vida.

Aprendi que pensar educação não é das tarefas mais simples, envolve uma gama extraordinária de fatores que cativam, apaixonam e, muitas vezes, oprimem. Tratar de educação a meu ver sempre foi algo íntimo.

O objetivo central deste exercício é focar a educação por meio do teatro, usando ferramentas que o teatro utiliza, principalmente os *Jogos Teatrais*⁴, do teatro brechtiniano, na tentativa de observar a educação na sua complexidade, que se separa logicamente em

⁴ O que se entende por Jogos Teatrais (ou *Spolin Game*) neste texto é de concepção da professora Viola Spolin, que acabou elaborando um conjunto de atividades, visando o ensino de técnicas de teatro, com ênfase em jogos e atividades pelas quais os alunos iriam executando os jogos e ao mesmo tempo “chegando” até os aspectos técnicos do teatro. Porém esses mesmos Jogos Teatrais foram aceitos em grupos mais voltados para a educação propunham soluções de situações, uma visão de corpo, trabalho com aspectos vocais e gestuais, dentro ou fora do currículo oficial da escola.

fragmentos mais sensíveis, mais amplos, e também buscando salientar o que de fato ocorre e propor outros encaminhamentos.

O projeto inicial tratava do escopo teórico-metodológico de pensadores que se destacaram no teatro, tanto na direção como no plano teórico. Com o passar do tempo, descobri não ter habilidades nem competência para colocar à prova tudo aquilo que projetara. Foram vários cortes, até chegar em um texto que ficou muito distante daquilo que imaginara ser ideal ou, ao menos, razoável para o meu entendimento do que seria uma leitura criteriosa e uma prática agressiva.

No entanto, posso dizer que este projeto insere-se no campo da Didática na medida em que existe um diálogo entre as proposições teatrais e uma proposta mais contundente na prática escolar, já que o objetivo é discutir determinadas práticas escolares, apropriações artísticas, novas tecnologias de informação e propor uma alternativa para o universo escolar. O projeto não contempla a incorporação da teatralização de conteúdos programáticos. O propósito é a incorporação da prática metodológica desses *pensadores* no âmbito escolar em uma mesma ação, nunca isoladamente.

O que me interessa não é a utilização de suas peças teatrais, mas a utilização da concepção que possuíam para teatro em um universo escolar e, mais do que isso, a incorporação dessas propostas metodológicas e de trabalho como uma proposta pedagógica.

É importante registrar que a intervenção proposta até poderia ser um método, mas não a encaro como tal. Vejo-a como uma ação, uma intervenção metodológica em um sistema educacional que possui falhas. No entanto, em determinados momentos, foram utilizadas práticas que necessitavam de determinados pré-requisitos, o que talvez configure um método.

A respeito da escolha do teatro, acredito que essa linguagem consiga trazer o comprometimento de todos os membros envolvidos (como já ficou claro quando explicitiei meu espanto com o Teatro da Vertigem). Embora, nesse caso específico, esteja me referindo

ao teatro, acredito que esse mesmo princípio pode ser buscado na escola, quando então os alunos seriam estimulados em atividades, objetividade e clareza de etapas, já que se trabalharia a observação e a transformação. Como disse Artaud (1999, p.26-27): “[...] o teatro é portanto uma formidável convocação de forças que conduz o espírito, pelo exemplo, à origem de seus conflitos”.

Os PCNs (1997) possuem um subtópico sobre teatro, dentro do tópico sobre Artes. Nesse espaço, fica clara a concepção dada a esse tipo de espetáculo:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. [...] Gradualmente, a criança passa a compreender a atividade teatral como um todo, o seu papel de atuante e observa um maior domínio sobre a linguagem e todos os elementos que a compõem. A elaboração de cenários, objetos, roupas, organização e seqüência de história é mais acurada. Esse processo precisa ser cuidadosamente estimulado e organizado pelo professor. Os cenários pintados não mostram a representação da perspectiva, mas na maioria das vezes apresentam proporções adequadas. (p.84)

O problema que saliento nessa visão, tratado nos PCNs, é que não fica claro de qual teatro estamos falando. O teatro que os PCNs contemplam é um mais de encenação, que não busca um cuidado mais específico com os exercícios e com a finalidade deles. Não é um teatro que tenha na sua essência o aprendizado pelas atividades em si. Mesmo propondo a atividade em grupo e expressões artísticas, ele também contempla figurino, cenário, destacando que precisa existir essa encenação, como se o teatro fosse, principalmente, a atividade de palco, a realização de um projeto maior que finda na demonstração de resultados.

A proposta é de um ‘teatro padrão’, com cenários, figurinos; não propõem uma nova perspectiva, diferenciada, que possibilite a retirada desses elementos.

A proposta descrita no PCN de Artes não é equivocada, mas traz uma proposta de teatro muito baseada na encenação e pouco em um teatro de construção do texto, do gesto. A improvisação, o jogo, o gesto, a aquisição de espaços não usuais ao teatro ficam em um segundo plano, melhor dizendo, na coxia.

Dessa forma, fica a necessidade de desenvolver uma proposta que contemple determinados aspectos, explicitados no exercício, da educação contemporânea, com um teatro que proporcione uma equação equilibrada entre as necessidades da escola, dos educandos e da sociedade hodierna.

2.1 – Do projeto

O primeiro ponto, e talvez o cerne de todo o projeto, é trazer a prática, o exercício, a metodologia desses pensadores do teatro para o campo escolar, retirando desse tipo de arte a atividade em si, que seria o trabalho e a expressão do corpo.

Tratar, talvez, como no teatro pedagógico ou em *jogos teatrais*, mas também com a incorporação de determinadas ações em um plano que não é o de aulas expositivas, mas de projetos, com etapas claras, construídas a partir de um propósito ou tema, e não buscando uma apresentação final. Um teatro com a participação de todos os envolvidos, alterando as características de alguns conteúdos, chegando em um produto final, como na obra teatral. O que me interessa nesse ‘produto final’ é o fato de que sua ação individual dependa diretamente da ação de um outro participante. Dessa forma, pretendo que o aluno entenda que seu ‘sucesso’ individual depende do sucesso do outro e, assim, proponho o fim de uma sala dividida em pequenos grupos: em seu lugar, um trabalho verdadeiramente em conjunto – sala, escola, comunidade e indivíduo.

Inicialmente não buscava um resultado final nas ações práticas a serem desenvolvidas, porém, ao ler *Pequeno tratado das grandes virtudes*, de André Comte-Sponville, percebi que ele faz uma ressalva sobre as virtudes e sobre o seu trabalho como filósofo, no qual afirma que é sua tarefa falar sobre isso, mas só se aprende virtudes se as praticarmos – é o que fui fazer: praticar a virtude que desejava para os meus alunos.

Não me contraponho totalmente às propostas do MEC para o teatro, mas acredito que a *concepção espetacular* de teatro tem como finalidade a apresentação, na qual as etapas não são discutidas; além disso, o teatro, nessa concepção, é apenas uma ferramenta, um vetor para a manifestação artística de determinados conteúdos.

Por outro lado, as teorias teatrais, que serão explicitadas, são mecanismos/técnicas capazes de catalisar tanto os temas programáticos, o cotidiano, os sentimentos, as angústias, a imagem, a teoria e o corpo, como principalmente a valorização do indivíduo, não o retirando do seu papel na comunidade.

No entanto, um ponto não estava claro: como colocar tudo isso em prática? Qual escola poderia dar esse suporte? Depois de algum tempo, pensamos, minha orientadora e eu, que a Amorim Lima⁵ seria a escola perfeita. Muito mais que isso, minha ‘ordem pedagógica’ mudou de rumo, mudou para os trilhos das *escolas democráticas*⁶. Esse modelo de escola é o mais adequado para o desenvolvimento do projeto, pois são instituições com propostas mais ‘abertas’ para determinadas atividades, principalmente ligadas ao corpo. Uma das características das *escolas democráticas* é justamente a abertura da grade curricular para oficinas, normalmente fora das salas, mas dentro da grade horária. Outro diferencial é que essas oficinas, normalmente, não tem uma atuação isolada, fazem parte de outras disciplinas ou projetos, não como suporte, mas como parceiras.

⁵ EMEF Desembargador Amorim Lima, bairro do Butantã, São Paulo.

⁶ Como poderá ser visto no decorrer do texto, o conceito utilizado para categorizar *escolas democráticas* foi desenvolvido por Helena Singer, que se utiliza de dois pressupostos básicos: realização de assembleias escolares e aulas opcionais. Esse talvez não seja um conceito fechado e existam outras possibilidades de categorizar esse modelo de escolas.

A proposta das escolas que são consideradas democráticas tem como ponto de referência a proposta de Jean-Jacques Rousseau, mas também dialogam com Leon Tolstói, Paulo Freire, Janusz Korczak, Johan Pestalozzi, Wilhelm Reich, Alexander Neill e outros tantos.

Talvez a primeira proposta nesses moldes seja a escola proposta por Leon Tolstói, a Yasnaia-Poliana, que funcionou entre 1857 e 1860 ao sul de Moscou. A proposta de Tolstói proporcionava às crianças, ao conviver desde cedo com os princípios democráticos, tomar decisões e assumir as conseqüências de forma mais consciente.

No Brasil, a escola que ganhou maior visibilidade foi a Summerhill, na Inglaterra. Fundada em 1921, por Alexander Neill, Summerhill sobrevive até hoje, com a inspiração original de Jean-Jacques Rousseau. A escola tem cinco pontos destacados na declaração de política geral:

1. prover escolhas e oportunidades que permitam as crianças desenvolver seu próprio passo e seguir os próprios interesses. Summerhill não deseja produzir tipos específicos de adolescentes, com habilidades específicas, avaliadas ou conhecimento, mas procura prover um ambiente no qual as crianças possam definir quem são eles e o que eles querem ser.

2. permitir às crianças serem livres do compulsório ou da imposição de avaliação, enquanto lhes é permitido desenvolver as próprias metas e o senso de realização.

Crianças deveriam ser livres de pressão, não se conformar aos padrões artificiais de sucesso baseado em teorias predominantes de criança que aprende e na realização acadêmica.

3. permitir às crianças serem completamente livres, jogar tanto quanto gostam. Jogo criativo e imaginativo é uma parte essencial de infância e desenvolvimento.

Jogo espontâneo, natural, não deveria ser arruinado ou deveria ser redirecionado por adultos em uma experiência de aprendizagem por crianças. Jogo pertence à criança.

4. permitir às crianças experimentar a gama cheia de sentimentos, livre do julgamento e intervenção de um adulto.

Liberdade para sempre tomar decisões que envolvem risco e requer a possibilidade de resultados negativos. Aparentemente conseqüências negativas como tédio, tensão, raiva, decepção e fracasso são uma parte necessária de desenvolvimento individual.

5. permitir às crianças viver em uma comunidade que os apóia e na qual eles são responsáveis; na qual eles têm a liberdade para ser, e o poder para mudar a vida dessa comunidade, pelo processo democrático.

Todos os indivíduos criam o próprio jogo de valores baseado na comunidade dentro da qual eles vivem. Summerhill é uma comunidade que leva responsabilidade por si mesmo. São discutidos os problemas que são solucionados com franqueza, democracia e ação social. Todos os participantes da comunidade, adultos e crianças, independente de idade, são iguais em termos deste processo.⁷

A escola Summerhill vindo sendo questionada pelas autoridades britânicas não pela sua competência educacional, mas pela falta de qualidade nas suas instalações. Segundo os responsáveis pela instituição, as informações são exageradas e desproporcionais. Os pontos discutidos foram: segurança e saúde. Pelo lado do governo, a maior reclamação é que não estão sendo tomadas as devidas providências. Atualmente a filha de Alexander Neill, Zoe Readhead, atua como diretora. Continuando a proposta original do pai, os alunos têm a liberdade para participar das aulas que desejam ou simplesmente não participar.

A discussão que trata de Summerhill e das escolas democráticas é longa e passa pelo questionamento de que até que ponto uma escola que ‘constrói’ um modelo autogestor, com suas próprias leis e regras, com um interesse socializador, pode preparar um indivíduo para uma vida em sociedade, em grupo, fora da escola, já que a realidade educacional não necessariamente reflete a realidade do mundo fora dos seus muros. Independentemente dessas querelas, não se deve deixar de ver as propostas e os resultados da Summerhill.

Talvez a estrutura mais importante dentro dessa escola fosse as *Assembléias*. Esta não é uma novidade, já que Rousseau pregava modelos democráticos de educação, mas não tão

⁷ Retirado e traduzido de <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/research.html>. Acessado em 14/set./2006.

sistematizados quanto o utilizado na Summerhill, pregando mais a construção de ‘contratos sociais’.

A prática do docente também é também normatizada como a do aluno, repleta de regras, presa, principalmente ao vínculo empregatício e ao salário. Frequentemente os professores são taxados como alienados da prática ou do cotidiano, autoritários e conteudistas. A prática do professor nesses moldes, em escolas democráticas, também é alterada, mas é impossível de se discutir agora, pois não saberia destacar os limites. A prática de ensino voltada para a liberdade e felicidade talvez quebre um ciclo alienador da prática docente, geradora de descontentamento e frustração.

Os resultados em escolas democráticas não são de fácil observação e, nesse caso, a não incorporação do insucesso como elemento positivo na educação torna-se objeto de discussão, Esse fracasso a que estou me referindo é a não realização a contento de determinada atividade, uma não realização de uma expectativa, ou até mesmo, a atividade em si. que, de uma ação frustrada ou até mesmo de elementos externos, deve ser uma prática.

Outro tema, ligado ao conceito de libertação das escolas democráticas, é o da docilização dos corpos. A sociedade, inclusive a escola, acredita que caos/ordem são elementos desagregadores/*agregadores* do sistema social, incluindo a escola. No caso do caos, essa visão aparece desde a origem etimológica da própria palavra, já que esta remete a uma *mistura confusa de elementos*. Acredito que o caos pode vir a ser um elemento positivo e desalienante e produtivo para todos. Esse *caos* que quero trazer para dentro de uma prática pedagógica é o caos da dúvida, o caos das procuras incessantes por respostas que não estão prontas, dos meios que não estão ao dispor naquele exato instante.

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina,

que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 1987, p.117)

Assim seria o caso de discutir a questão da *ordem*, o papel que a escola tem, em muitos casos, ao tolher o aluno em assumir riscos e do direito da dúvida, utilizando, na maior parte das vezes, de um discurso comum de que *é preciso colocar limites*. Esses limites, que a escola muitas vezes impõe, não têm uma intenção apenas de delimitar as práticas, mas de exercer um controle sobre o sujeito.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 1987, p.118)

Não é novidade que as escolas se utilizam desses mecanismos de controle para a *docilização dos corpos*, um mecanismo de controle que ultrapassa a submissão, recaindo na utilização das operações desse corpo, muitas vezes com a justificativa de que seria o necessário a ser feito para aquela que é foco da ação.

Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; e até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais de obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em

obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. (FOUCAULT, 1987, p.118-119)

A escola pode ter um papel mais agudo ao tratar da liberdade, pois o educando teria o direito de assumir riscos, em todos aspectos, em todos os conteúdos, sem medo, sem enxergar o professor como algoz, mas como vetor de conhecimento e, nesse caso, a escola teria também o dever de respaldar esse professor e o educando.

Teme-se que, ao garantir a liberdade, o pior pode ocorrer. Essa é a justificativa para um zelo exagerado ou mesmo para uma forma de demonstração que objetiva um amainamento dos integrantes da instituição. A escola que possibilita ao aluno assumir riscos poderia oferecer-lhe possibilidades sem fim, liberando-o para aspectos mais criativos, produtivos, possibilitando-o ser mais seguro, mais confiante. No entanto, a escola institui determinados limites, muitas vezes implícitos, que se ultrapassado geram penalidades para os alunos. Depois de um determinado momento, os alunos já entendem que não devem fazer isso ou aquilo na escola ou com determinado professor. Ao proporcionar aos seus alunos que assumam riscos, a escola, como instituição, amplia o campo de ação desses alunos e não os limita.

A dúvida, que é um processo natural para qualquer pesquisador, se dilui na escola, dando muitas vezes lugar à repetição. O processo científico passa pelas dúvidas, não só pelas certezas, respostas fechadas, conceitos estanques e bem torneados. A experiência docente tem mostrado que na escola não há dúvidas, mas a simples aquisição de informações. Mesmo que muitas escolas expressem desejo de proporcionar um pensamento crítico, acabam partindo para o trivial, para o resultado como um alvo fixo. A dúvida é um dos estalos iniciais para o aluno descobrir e se descobrir, ser capaz de aprender por si só e ser mais independente e confiante. No entanto, trabalhar dessa forma pode gerar certa angústia no aluno e no professor, pois posturas como essas, de libertação, não são cobradas nos vestibulares e nas demais formas de avaliação institucional.

Alguns, poucos, teóricos vêm trabalhando o lado produtivo da dúvida, dessa certa desordem aparente, mas indispensável, tal como Edgard Morin, que busca novas ferramentas para o entendimento do mundo contemporâneo:

Pode-se comer sem conhecer as leis da digestão, respirar sem conhecer as leis da respiração, pensar sem conhecer nem as leis da natureza, nem as do pensamento. Mas enquanto a asfixia e a intoxicação se fazem sentir imediatamente como tais na respiração e na digestão, o erro e a ilusão caracterizam-se por não se manifestar como erro e ilusão. (...) Quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e das ilusões que não cessaram (e não cessam) de impor-se como verdades ao longo da história humana, quando descobre correlativamente que carrega o risco permanente do erro, então ele deve procurar conhecer-se. (MORIN, 2005, p.15)

Entretanto, o que se pode ver com mais frequência é a acomodação dessa força produtiva, com a desculpa de que essa desordem leve à indisciplina e que ela deva ser controlada. Essa questão é problematizada por Foucault quando afirma:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de 'disciplinas'. (FOUCAULT, 1987, p.118)

A desumanização do processo educacional é mais um tema que influencia esta pesquisa, pois muitos pensam nas finalidades, no conteúdo programático, mas pouco nos problemas cotidianos, nos sentimentos. Mesmo com a introdução dos Temas Transversais, há uma carência no tratamento de temas cotidianos em sala. A prática cotidiana é sempre vinculada a um conteúdo programático, levando a crer que esses temas não podem ser estudados caso não estejam contemplados em conteúdos como: guerras, biodiversidade, racismo, pestes, genética.

Dentro desse mesmo tema, quero repensar o papel da tecnologia, principalmente da informática/internet, que veio como tábua de salvação e hoje proporciona um outro tipo de

alienação e uma ‘ausência’ de propostas sólidas nesse campo, parecendo muitas vezes uma tecnologia de desinformação, já que muitos indivíduos não desenvolveram um mecanismo satisfatório para a apropriação de tantas e variadas informações. Não podemos confundir o fundamentar criteriosamente as tecnologias, a internet, a capacidade de produzir ferramentas para a utilização em computadores como uma crítica de que esses processos levariam para uma alienação.

Aqueles que denunciam a cibercultura hoje têm uma estranha semelhança com aqueles que desprezavam o rock nos anos 50 ou 60. O rock era anglo-americano, e tornou-se uma indústria. Isso não o impediu, contudo, de ser porta-voz das aspirações de uma enorme parcela da juventude mundial. Também não impediu que muitos de nós nos divertíssemos ouvindo ou tocando juntos essa música.

[...]

Durante uma dessas mesas redondas que têm se multiplicado sobre os ‘impactos’ das novas redes de comunicação, tive a oportunidade de ouvir um cineasta, que se tornou um funcionário europeu, denunciar a ‘barbárie’ encarnada pelos videogames, os mundos virtuais e os fóruns eletrônicos. Respondi-lhe que aquele era um discurso muito estranho vindo de um representante da sétima arte. Pois, ao nascer, o cinema foi desprezado como um meio de embotamento mecânico das massas por quase todos os intelectuais bem-pensantes, assim como pelos porta-vozes oficiais da cultura. (LEVY, 1999, p.11)

A alienação que muitas vezes se vê nesse campo é a do corpo. Cada vez mais, vemos propostas pedagógicas que contemplam e/ou completavam o corpo⁸, mas que não aparecem com muita constância em sala. A sala, as carteiras, os espaços físicos, as aulas de educação física, de ciências/biologia, de teatro e dança, na maioria das vezes, estão educando um corpo e não mais o libertando conforme disse Foucault:

⁸ Como é o caso da dissertação *Espaços e significados do corpo no 'Experimental da Lapa'* de Marisa Helena Silva Farah, que estudou o projeto educacional do chamado *Experimental da Lapa*, que tinha o corpo do aluno como uma de suas preocupações.

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. (FOUCAULT, 1987, p.118)

Usualmente vemos professores de biologia se utilizando de um esqueleto como informação sobre ossos, mas raramente vemos o mesmo professor pedindo para seus alunos tocarem, com a mão direita, os ossos da mão esquerda.

A experiência revela, sob o espaço objetivo no qual finalmente o corpo se localiza, uma especialidade primordial da qual a primeira é somente o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo. Ser corpo é estar unido a um certo mundo, já o vimos, e nosso corpo não está primeiramente dentro do espaço: ele está no espaço. (MERLEAU-PONTY, 1971, p.159)

Para justificar a escolha do teatro para a realização deste exercício, utilizarei novamente uma frase de Artaud:

O teatro é, portanto uma formidável convocação de forças que conduz o espírito, pelo exemplo, à origem de seus conflitos ou uma outra que recai sobre Artaud: “Se o teatro é o meio escolhido por Artaud, é por que ele crê ser o único meio que age diretamente sobre a consciência das pessoas, portanto, um instrumento ativo e enérgico, capaz de revolucionar a ordem social existente”. (...) O Teatro da Crueldade só pode crer numa revolução que atinja destrutivamente a ordem e a hierarquia dos valores tradicionalmente aceitos como absolutos. (FELÍCIO, 1996, p.113)

Quando participamos de atividades teatrais, temos esse contrato estipulado claramente que estamos trabalhando com uma técnica que envolve sentimento, caos, decisões, controle,

descontrole, criatividade e tudo envolto em um contexto ou texto. Buscar o que faz do teatro uma união de formas tão prósperas, na teoria e na prática, é o que desejo no âmbito da escola, como processo produtivo, como uma proposta pedagógica.

Nesse exato momento, estou valendo-me de diferentes referências teóricas, que me levaram para uma forte tendência idealista da educação e que posteriormente gostaria de discutir, principalmente sobre duas questões centrais: podemos falar em educação pós-moderna? Podemos falar em educação épica?

Essa resposta não pode ser obtida facilmente, não apenas deslocando um conceito do teatro para a educação, mas pode ter um desvendamento sobre o complexo entendimento da educação contemporânea, mas não só da educação: também das relações culturais. Pode não existir a necessidade de invenção de novos termos e conceitos sobre o tema, mas elucidar parte desse elã cultural, que está sempre em curso, justifica esse deslocamento.

O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos ‘poderes de derretimento’ da modernidade. Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito. (BAUMAN, 2001, p.13)

Bertolt Brecht tratava, em seus diários de trabalho, do teatro não-aristotélico, épico, e nesse momento recai a dúvida se as características desse teatro não-aristotélico não seriam semelhantes as da educação não-aristotélica.

Brecht possui uma vasta obra como dramaturgo e encenador no século XX, mas a produção que mais me interessa, como referencial teórico, é o da *peça didática (lehrstück)*, como salientou a Prof^a. Ingrid Koudela:

Através da peça didática, Brecht propõe a superação da separação entre atores e espectadores, através do Funktionswechsel (mudança de função), do teatro.

Distanciando-se do Apparat (mídia), busca um novo público, fora da instituição teatral tradicional: alunos em escolas e cantores em corais.

A peça didática se diferencia da peça épica de espetáculo, que exige a arte da interpretação. Brecht sublinha que a principal função da peça didática é a educação dos participantes do Kunstakt (ato artístico). A peça didática ensina quando nela e não através da recepção estética passiva. (Koudela, 1999, p.13-14)

No entanto, o objetivo desta dissertação não é, somente, a prática do teatro pedagógico estabelecida por Brecht – até mesmo porque encenar as peças, encenar o seu *lehrstück*, não era um objetivo em si, mas uma possibilidade. O mais importante para a realização deste exercício é buscar a visão de Brecht do que era o teatro e como ele se posicionou perante uma realidade.

Os referenciais teóricos mais perceptíveis, que balizaram essa pesquisa, definem-se em três áreas distintas, mas complementares – textos específicos da área da educação; textos específicos da área do teatro, dramaturgia e encenação; e textos sobre a arte contemporânea e estudos do corpo.

Dos pensadores mais ligados à área da educação, destacam-se: Jean-Jacques Rousseau, pela problematização da liberdade, pela questão do *bem comum*, pelo estudo da natureza do desenvolvimento humano, da educação integral (política e moral); Carl Rogers, pela proposta não-diretiva do professor, de harmonia social, de autonomia, do desenvolvimento dos sentidos, do estudo das neuroses; Alexander Neill, pela proposta voltada para a liberdade, a dimensão emocional do aluno, pela questão do sucesso/fracasso, auto-avaliação e respeito para com o outro; e Henri Wallon, pela questão da importância do corpo e do psiquismo, da afetividade, das emoções, da mobilidade/imobilidade e do *self*.

Dos pensadores ligados ao teatro: Bertolt Brecht, que é um dos pilares desta dissertação, por traduzir em suas obras, ficcionais ou não, a politização, a questão do

conjunto, os temas sociais, a alienação do homem, a luta pela sobrevivência, a escolha por determinadas partituras em cena (não voltadas exatamente para o físico), uma vasta concepção de um teatro envolvendo diversos aspectos que não só o corpo, cenário e figurino, mas uma visão totalizadora da obra; Porém Antonin Artaud pode ser considerado o disparador do projeto, já que suas obras e, inclusive, suas concepções de mundo e de arte influenciam decisivamente essa escritura.

Dos pensadores ligados à produção intelectual contemporânea: Walter Benjamin, com as apreciações sobre arte em geral, a arte contemporânea, o papel que ela exerce na sociedade; Jean-François Lyotard, com a questão da incorporação artística atual, a crítica aos sistemas socioculturais estabelecidos, a ‘crise’ da criatividade, a crítica feita à apropriação de novas tecnologias, técnicas e manifestações da ciência, a crítica da razão estabelecida nos dias atuais, da teoria das ‘grandes narrativas’, principalmente no que tange a explicar todas as ações no mundo a partir de um único conceito ou teoria (abordagem bastante relevante para essa pesquisa, pois busca se afastar de um modelo teórico capaz de explicar ou abarcar todos os problemas pedagógicos); Michael Foucault, com a crítica aos modelos reguladores, controladores, capazes de manipular as práticas sociais, a questão do poder, da disciplina e, principalmente, da docilização dos corpos; Zygmunt Bauman, que oferece um amplo campo para enxergar as relações sociais hodiernas; e Edgard Morin, com uma formalização de conceitos ligados a caos, erro, conhecimento, metodologia e uma produção extensa sobre a educação contemporânea.

Essa discussão supõe um caminho tortuoso, de situações variadas e contrastantes, com personagens diversos, mas necessários. O objetivo da dissertação é seguir por esse caminho, poder olhar a educação hoje usando múltiplos sentidos, procurar perceber seus problemas pelas mãos do teatro e de Brecht e de produções de outros pensadores, tudo isso dentro de um grande universo chamado *Amorim Lima*.

2.2 – Educação contemporânea

Trazer a discussão da educação contemporânea do senso comum para uma discussão acadêmica é uma atividade tortuosa. O campo de debate é amplo, as dificuldades são inúmeras, muitos problemas são datados e respectivos de determinadas sociedades, países e culturas. Discutir profundamente sem recorrer ao recorte específico é quase impossível. No entanto, existe algum padrão nas alterações, vista como educacionais, hoje? Penso que a educação contemporânea constitui-se em uma série de vetores prolixos e alterações sensíveis. Um vetor que altera as relações de poder, a noção da representatividade, as escolhas partidárias, as mídias, a relação entre tempo/espaço, os relacionamentos pessoais, as relações de consumo, dentre outros aspectos.

Difícilmente teremos as respostas para muitas questões da educação contemporânea, na medida em que o universo da autonomia e liberdade, criadas ou recriadas a partir de um modelo iluminista, produziu aspectos diversos dentro de uma sociedade. Há um *multifacetamento* dos objetos a serem estudados.

Para ilustrar esses afrontamentos sobre educação, recorro aos exemplos da arte e, dentro de seu espectro das artes, uma paródia da educação contemporânea e das inúmeras situações e mudanças da atualidade é o filme *Amélie Poulain*. O filme retrata a vida de uma mulher, Amélie Poulain, da infância até a fase adulta, mostrando como determinadas medidas tomadas pelos pais interferiram em posturas e decisões da sua vida, não como determinante, mas como um componente importante. A abertura do filme é um resumo de ações que serão desenvolvidas durante este, no qual Amélie brinca, virada para a câmera, como se estivesse presa em uma caixa de vidro, como se ali dentro fosse seu universo, onde (re)cria, por meio de jogos mais que sensoriais, um universo simbólico próprio, brincando com as mãos, desenhando novas faces no queixo e inventado diálogos, deformando o rosto contra um vidro, depositando cerejas nas orelhas como se fossem brincos, derrubando dominós, pintando bocas

nas mãos, tocando em cálices de cristal como instrumento musical, passando cola nos dedos e descolando sua ‘nova pele’ e enchendo a boca de doces que estavam nas pontas dos dedos.

Amélie, com apenas seis anos de idade, anseia por um abraço de seu pai, que era médico, mas como ele só a toca nos exames clínicos mensais, a jovem Amélie tem as batidas do seu coração alteradas por causa da súbita intimidade, e seu pai conclui que Amélie possui uma deformidade cardíaca que a impede de ir para a escola. Amélie começa criando amigos imaginários, como um jacaré ou seu amigo/peixe Cachalote, que tenta se matar por causa do clima neurastênico da casa e da mãe, preceptora. Esse é o início da saga de Amélie, que acaba crescendo e, sua trama, ganhando novas cores, como será descrito mais à frente.

Entretanto, por que utilizar esse ‘documento’ em um capítulo que trata das mudanças na sociedade? Como foi retratado anteriormente, Amélie é educada em um microcosmo, onde é obrigada a recriar todo um universo simbólico, quase que na ausência de figura paterna/materna positivas e se vê obrigada a caminhar como que só tivesse os sentidos para abrir-lhe as portas. Já Rousseau acaba criando uma maneira ‘lúdica’ para explicar sua proposta pedagógica, criando um romance, *Emílio*⁹, e por meio deste vai contando como uma criança (um sujeito epistemológico) poderia ser educada, de maneira positiva. Para tanto, Rousseau se utiliza de diferentes exemplos de uma pedagogia negativa, desde tombos até escolhas erradas. Dois livros (capítulos) do *Emílio* me são extremamente necessários – os livros II (principalmente a questão dos Sentidos) e III (quando trata de Robinson Crusoe).

O que foi visto com Amélie é que ela é um produto da socialização, ou melhor dizendo, da falta de socialização, já que ficava em casa, criando assim, um universo simbólico bem particular. Amélie não vai para a escola, mas o universo dela me parece com os ‘símbolos’, as ‘marcas’ do fracasso, visto pelo viés da sociedade burguesa individualista – uma mulher, por volta dos trinta anos, solteira, cozinhando só para ela, que não encontra prazer no sexo, que vive do salário de garçonne em *Montmatre*.

⁹ Rousseau, Jean-Jacques – *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Esse aspecto – de uma mudança quanto às relações sociais e, mais ainda, as relações com a comunidade – é frequentemente notado na sociedade contemporânea.

Há um preço a pagar pelo privilégio de ‘viver em comunidade’ – e ele é pequeno e até invisível só que enquanto a comunidade for um sonho. O preço é pago em forma de liberdade, também chamada ‘autonomia’, ‘direito à auto-afirmação’ e ‘à identidade’. Qualquer que seja a escolha, ganha-se alguma coisa e perde-se outra. (BAUMAN, 2003, p.10)

Rousseau desenvolve grande parte do seu Livro II trabalhando com a questão dos sentidos, que vão das curiosas citações de quebras de braços, choros, até instantes em que descreve as sutilezas e os objetivos da educação. No entanto, o cerne desse livro é a problematização dos sentidos como mediadores para uma liberdade total, sem os recortes feitos pelos adultos, mas para tanto, o meio, a natureza é indispensável.

Foi assim que a natureza, que tudo faz de melhor modo, inicialmente o institui. Ela dá de imediato apenas os desejos necessários à sua conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-los. Ela colocou todas as outras como que de reserva no fundo de sua alma, para que se desenvolvessem quando necessário. Só neste sentido primitivo o equilíbrio entre o poder e o desejo é reencontrado e o homem é infeliz. (ROUSSEAU, 1999, p.70)

É curioso também como Rousseau descreve a relação com o meio, retratando como indissolúvel entre os homens e que estes podem ser influenciados por aquela, mas que todos são iguais e dotados das mesmas características.

Mas onde colocaremos essa criança para assim educá-la com um ser insensível, como um autômato? Guardá-la-emos no globo lunar, numa ilha deserta? Afastá-la-emos de todos os humanos? Não terá ela no mundo continuamente o espetáculo e o exemplo das paixões dos outros? Não verá nunca outras crianças de sua idade? Não verá seus pais, seus vizinhos, sua ama, sua governanta, seu laçoi, o próprio preceptor, que afinal não será nenhum anjo? (ROUSSEAU, 1999, p.93)

Essa passagem é extremamente esclarecedora para o desenvolvimento do trabalho. Sem fugir do *métier* da educação, o capítulo prima por uma tentativa de abordagem da liberdade. Essa passagem de Rousseau é quase que um fato volitivo para o filme, já que nele a jovem Amélie é totalmente privada de qualquer contato externo e, quando tem essa possibilidade, aparece-lhe uma série de infortúnios, como o de estar fotografando nuvens, que pareciam animais (como as fotografias de Vik Muniz), e um acidente acontece naquele mesmo instante. Um vizinho a convence que ela causara o acidente com sua máquina. O mundo fora da casa parecia mais drástico que o privado, mas este, privado, era mais neurastênico.

Não vejo liberdade nessas condições. Rousseau levava essa questão muito mais adiante, contestando uma série de outras normas.

No entanto, como Amélie sobreviveu aos percalços das decisões de seus pais (ao meio caracterizado como neurastênico) e ao mesmo tempo obteve ‘sucesso’, ou seja, conquistou sua Liberdade? Para essa dúvida, a resposta mais substanciosa que encontrei foi a “Teoria da afetividade e emoções para a construção do sujeito”, de Wallon.

A sua teoria da emoção, extremamente original, tem uma nítida inspiração darwinista: ela é vista como instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, que se caracteriza pela escassez da prole e pelo prolongado período de dependência. Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido do atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria. (1992 *apud* TAILLE; DANTAS; HELOYSA, 1992, p.85)

Essa leitura me pareceu oportuna na medida em que serve como elo entre a liberdade, que é mediada pelo meio, pelas ações, pelo contexto e ao mesmo tempo pelas emoções que são vistas como um instrumento de sobrevivência do homem.

No caso do filme, vemos essa teoria em prática. Amélie passa por várias adversidades (estou tomando cuidado para não utilizar um termo que normalmente é mal utilizado –

trauma), acaba buscando a construção da sua individualidade, um tanto quanto perdida na infância, tolhida pelas decisões dos pais. Essas adversidades são apenas retratos do nosso período atual, das mudanças frequentes que enfrentamos, não só na educação.

Um teórico que discute determinados aspectos pertinentes ao trabalho da percepção do sujeito é Carl Rogers. No entanto, não gostaria de tratar do comentado conceito de *self*¹⁰ para Rogers, mas sim de algo que para muitos é menos importante. Esse autor, nas notas pessoais do livro *Tornar-se pessoa*, intituladas de “Este sou eu”, comenta como chegou ao estágio que demonstra estar como pensador. Como escolhi falar de um objeto que muitas vezes foge do universo acadêmico, citando Amélie como um sujeito epistêmico, gostaria de me utilizar das notas pessoais de Rogers para me justificar.

Nessas notas pessoais, Carl Rogers conta como as atitudes dos seus pais foram fundamentais para a construção do seu ‘sujeito’. Desde a mudança para o campo, a inclinação fervorosa pela religião, a busca pelos ‘bons costumes’ (se abster de bebidas, danças, jogos ou espetáculos), e o trabalho árduo, Rogers demonstra uma constante mutação. O autor, quando garoto, é um morador do campo, motivado a fazer o curso de agronomia, mas ao crescer, já na faculdade, Rogers enxerga o seu lado religioso e acaba sendo um representante católico em um congresso chinês. Vendo a realidade do fim da Primeira Guerra Mundial na Europa, ele acaba por alterar novamente seus caminhos, não enxergando mais os mesmos caminhos religiosos antes pensados. As mudanças não param, mas o que interessa é como Rogers parafraseia-se como exemplo da teoria do *self*. Amélie é assim: um indivíduo construindo-se em meio aos apuros do meio e no meio de diferentes conflitos.

¹⁰ Existem diferentes leituras do termo *self*, mas segundo o autor, o termo é definido por um conjunto de características do indivíduo, unidade que não pode ser considerada como inalterável, estática, fixa, fato que ocorre na medida em que se necessita de um ‘congelamento’ das experiências, objetivando sua observação. A utilização do termo pelo autor surge na tentativa de retratar o processo de reconhecimento, que acontece de forma contínua.

É curioso como aqui podemos ousar entrelaçar Rogers (sujeito), Rousseau (citando Robinson Crusoe) e a personagem de Amélie, já que vemos uma linha, tênue, que os liga – o sujeito e o meio. Em *Emílio*, Rousseau faz a seguinte citação:

Robinson Crusoe em sua ilha, sozinho, sem o amparo de seus semelhantes e dos instrumentos de todas as artes, provendo, porém à sua subsistência, à sua conservação e conseguindo até uma espécie de bem-estar, eis um tema interessante [...]. O meio mais seguro de nos levarmos acima dos preconceitos e ordenarmos os juízos de acordo com as verdadeiras relações entre as coisas é colocarmo-nos no lugar de um homem isolado e julgarmos tudo como tal homem deve ele próprio julgar, com relação à sua própria utilidade. (ROUSSEAU, 199, p.233)

Pode-se perceber que uma das idéias centrais de Rousseau, a respeito do isolamento do homem, pode ser vista por diferentes vieses. No caso de Robinson, este acabou criando um universo próprio, mesmo sendo já adulto, acabara tendo uma vida relativamente feliz mesmo sem ferramentas. No caso de Amélie, vemos a nostalgia, a perda gradual de uma parte significativa da vida, mas ao mesmo tempo a sua situação corrobora a tese de Rousseau, pois ela nada poderia fazer, era apenas uma criança a mercê das decisões dos pais. Ela só conhece o mundo que lhe é vivo, que lhe é aberto por meio dos sentidos, da construção de uma ilha própria, cheia de símbolos, de amigos irreais (para os estranhos). Naquele mundo, ela conhecera a liberdade, fora dele tudo era neurastênico. Pessoa franzina, tímida, de poucas palavras, incapaz de admitir o amor, segundo o filme, como então ver Amélie como uma fracassada (idéia essa passada pelo filme, mesmo tendo um final feliz)?

Em *Amélie*, podemos ver que o sucesso e o fracasso são conceitos complexos e, como tal, não podem ser utilizados para determinar o futuro, o ‘destino’ das pessoas que, nesse caso, trata-se de alunos. Necessitamos procurar as raízes, as fontes da manifestação e tentar

entendê-la dentro do seu universo, com suas engrenagens, caminho diferente do que estamos acostumados a ver no cotidiano escolar.

Qual seria a contribuição de Rousseau para essa abordagem? A meu ver, é muito grande. Este cria uma obra que funda uma nova visão de liberdade e anula qualquer possibilidade que não seja uma liberdade sem meios-tons, apenas cores. Mesmo utilizando exemplos de uma pedagogia negativa, Rousseau não é negativo, pois busca a essência humana, a bondade humana e, para tanto, a liberdade é uma foz sem fim. Amélie seria, neste exercício, um Emílio de saias, um Emílio que sofre, que cria e principalmente sobrevive, buscando em vários mecanismos apenas sua sobrevivência.

No entanto, qual seria o meu medo em uma sociedade como essa? Quais seriam os problemas? Uma resposta pode ser encontrada em Bauman (2000).

Mas o que há para saber? É com essa questão que este livro tenta lidar. A resposta a que chega é, grosso modo, a de que o aumento da liberdade individual pode coincidir com o aumento da impotência coletiva na medida em que as pontes entre a vida pública e a privada são destruídas ou, para começar, nem foram construídas; ou, colocando de outra forma, uma vez que não há uma maneira óbvia e fácil de traduzir preocupações pessoais em questões públicas e, inversamente, de discernir e apontar o que é público nos problemas privados. (p.10)

Entretanto, como relacionar essas mudanças com o processo educacional? Quais seriam essas mudanças? Que tipo de educação seria produzida a partir desse modelo? A resposta não se encontra facilmente na medida em que, sem exageros, vivemos em constantes mudanças, cuja velocidade imprime à atualidade períodos mais breves na sucessão dos acontecimentos. No entanto, a preocupação deve recair em como (re)organizar os conhecimentos, independente da forma desejada, seja pelo teatro, pelas artes, pelas linguagens. A necessidade de mudar e arrumar esse acúmulo de informação desordenada é prioritária.

Não se trata de oferecer um quadro de referências mais amplo, de motivar os estudantes a fim de permitir-lhes agir de maneira mais eficaz, mas também de auxiliá-lo a adquirir uma cultura de complexidade e, portanto, uma cultura do mundo de amanhã. Pois é evidente que o mundo de amanhã será cada vez mais complexo. Ora, cultura não é saber tudo sobre um pequeno ponto. Tampouco é saber pequenos pontos sobre tudo, como geralmente é o caso das pessoas que se dizem cultas. A cultura é a argamassa, um cimento, que permite construir sentido integrando conhecimentos. (ROSNAY *apud* MORIN, 2005, p.499)

O entendimento dessas mudanças, desse universo que se apresenta para a sociedade contemporânea, é o desafio a ser superado pelos educadores, utilizando diferentes ferramentas conhecidas ou que muitas vezes ainda são entendidas parcialmente ou não entendidas. O desafio do educador na nossa época, mesmo que isso tenha ocorrido em outros momentos históricos, é ter a visão para captar as ferramentas adequadas para sua realidade.

Quanto sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. (MORIN, 2002, p.33)

3 – Do teatro

Existem inúmeros textos que possuem a propriedade necessária para justificar um projeto que tenha como norteador o teatro. Textos que desvendariam a história do teatro, dos conceitos artísticos relevantes, da magnitude das peças, das grandes obras, colocando em cena os maiores dramaturgos e encenadores, de Sófocles até Peter Brook.

O teatro e a educação não surgiram, como motivadores deste exercício, por meio de textos convencionais. A idéia do teatro como tema condutor para o projeto adveio do espanto, do impacto que o teatro proporciona nas pessoas e, conhecendo-se mais, mais se espanta com sua capacidade de realização, de projeto, de planejamento, de criação e de conclusão. Essa capacidade, que é motivo até mesmo de inveja para quem trabalha com educação, deve ser encarada com admiração e oportunidade para aprender.

O teatro e a educação não surgiram, para esse exercício, de forma pacífica. Nasceram da leitura do livro *O teatro e o seu duplo*, de Antonin Artaud, mais especificamente o capítulo “O teatro e a peste”. Este se constitui o momento mais importante e determinante para a elaboração e realização deste projeto de teatro ligado à educação.

Nesse capítulo, Artaud elabora uma parábola descrevendo a chegada de um navio em cidades que são tomadas por uma peste, trazendo o flagelo para as pessoas e a desordem para o local, onde se pode observar todos os desvios de moral a que o ser humano pode chegar e juntamente com o definhamento do corpo.

Antes de se caracterizar qualquer mal-estar físico ou psicológico, espalham-se pelo corpo manchas vermelhas, que o doente só percebe, de repente, quando se tornam escuras. Ele nem tem tempo de se assustar, e sua cabeça já começa a ferver, a tornar-se gigantesca pelo peso, e ele cai. [...] Então, é tomado por fadiga atroz, a fadiga de uma aspiração magnética central, de suas moléculas cindidas em dois e atraídas para sua aniquilação. Seus humores descontrolados, resolvidos, em desordem parecem galopar através de seu corpo. [...] No meio das manchas criam-se pontos mais ardentes, ao

redor desses pontos a pele se ergue em pelotas como bolhas de ar sob a epiderme de uma lava, e essas bolhas são cercadas por círculos, o último dos quais, como um anel de Saturno ao redor do astro em plena incandescência, indica o limite externo de um bubão. [...] O corpo fica cheio de bubões. Mas, assim como os vulcões têm seus lugares eleitos sobre a terra, os bubões têm lugares eleitos no corpo. A dois ou três dedos da virilha, sob as axilas, nos locais preciosos onde glândulas ativas realizam fielmente suas funções, aparecem bubões, através dos quais o organismo descarrega ou sua podridão interior ou, conforme o caso, sua vida. [...] Aberto, o cadáver do pestífero não mostra lesões. A vesícula biliar, encarregada de filtrar os dejetos entorpecidos e inertes do organismo, fica inflamada, quase estourando, cheia de um líquido escuro e pegajoso, tão compacto que lembra uma matéria nova. O sangue das artérias, das veias, também é preto e pegajoso. O corpo fica duro como pedra. (ARTAUD, 1999, p.13-15)

A descrição pormenorizada acima é escrita propositadamente de forma extensa para dar a idéia de como o corpo é tomado, paulatinamente, pela peste, que morre (e revive) aos poucos e de forma intensa, que é ataviado por forças enormes, mas naturais. O corpo é tomado, infestado, por todos os seus poros, entranhas ou veias. No entanto, nem só o corpo é tomado nem só os indivíduos são possuídos por essas forças, mas a cidade é contaminada, que definha sem os seus braços.

Estabelecida a peste numa cidade, seus quadros regulares desmoronam, não há mais limpeza pública, nem exército, nem política, nem prefeitura; acendem-se fogueiras para queimar os mortos, conforme a disponibilidade de braço. Cada família quer ter sua fogueira. Depois a madeira, o lugar e o fogo escasseiam, há lutas entre famílias ao redor das fogueiras, logo seguidas por uma fuga geral, pois os cadáveres já são em número excessivo. Os mortos já atravancam as ruas, em pirâmides instáveis que animais roem aos poucos. Seu mau cheiro sobe pelo ar como uma labareda. Ruas inteiras são bloqueadas pelo amontoamento dos mortos. [...] Nas casas abertas, a ralé imunizada, ao que parece, por seu cúvido frenesi, penetra e rouba riquezas que ela sente que lhe serão inúteis. E é então que instala o teatro. O teatro,

isto é, a gratuidade imediata que leva a atos inúteis e sem proveito para o momento presente. (ARTAUD, 1999, p.18-19)

Artaud não busca descrever a peste como gratuidade, mas procura descobrir qual peste provocaria a *gratuidade frenética* em nossa personalidade. Quer saber qual é a peste que provocaria essa conjunção de ações em um ator. Para ele, a peste é como o *ator penetrado e transformado por seus sentimentos*. Ao mesmo tempo, o autor se questiona o que seria o teatro para esse ator ou mesmo o princípio essencial do que seria o teatro: “Ora, se o teatro é como a peste, não é apenas porque ele age sobre importantes coletividades e as transforma no mesmo sentido. Há no teatro, como na peste, algo de vitorioso e de vingativo ao mesmo tempo” (ARTAUD, 1999, p.23).

A concepção de teatro para Artaud pode parecer romântica, heróica ou pútrida, porém é muito semelhante à concepção descrita neste exercício, buscando, talvez, a mesma intensidade, a mesma interação entre carne e humores, o mesmo transbordar de odores, o mesmo rebelar de forças sociais, a mesma libertação do que é puro e impuro.

Parece que através da peste, e coletivamente, um gigantesco abscesso, tanto moral quanto social, é vazado; e, assim como a peste, o teatro existe para vazar abscessos coletivamente. [...] O teatro, como a peste, é uma crise que se resolve pela morte ou pela cura. E a peste é um mal superior porque é uma crise completa após a qual resta apenas a morte ou uma extrema purificação. Também o teatro é um mal porque é o equilíbrio supremo que não se adquire sem destruição. Ele convida o espírito a um delírio que exalta suas energias; e para terminar pode-se observar que, do ponto de vista humano, a ação do teatro, como a da peste, é benfazeja pois, levando os homens a se verem como são, faz cair a máscara, põe a descoberto a mentira, a tibieza, a baixaza, o engodo; sacode a inércia asfixiante da matéria que atinge até os dados mais claros dos sentidos; e, revelando para coletividades o poder obscuro delas, sua força oculta, convida-as a assumir diante do destino uma atitude heróica e superior que, sem isso, nunca assumiriam. (ARTAUD, 1999, p.28-29)

Intencionalmente a concepção descrita acima é o norteador deste exercício. Essa concepção poder vir a se somar ou anular a concepção descrita em documentos oficiais, no caso o PCN de artes, que foi elaborado na tentativa de universalizar determinados pressupostos. O PCN de artes contempla o teatro da seguinte forma:

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano.

A necessidade de narrar fatos e representar por meio da ação dramática está presente em rituais de diversas culturas e tempos, e provavelmente diz respeito à necessidade humana de recriar a realidade em que vive e de transcender seus limites. (1998, p.88)

Já nos objetivos gerais do PCN de artes, para o terceiro e quarto ciclos, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de:

- compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica;
- compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral;
- improvisar com os elementos da linguagem teatral. Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral;
- empregar vocabulário apropriado para a apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro;
- conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea;
- conhecer a documentação existente nos acervos e arquivos públicos sobre o teatro, sua história e seus profissionais;
- acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local, as formas de representação dramática veiculadas pelas mídias e as manifestações da crítica sobre essa produção;

- estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola;
- conhecer sobre as profissões e seus aspectos artísticos, técnicos e éticos, e sobre os profissionais da área de teatro;
- reconhecer a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social. (1998, p.90-91)

São objetivos ousados de se imaginar que aconteçam no Ensino Fundamental II e de pertinência duvidosa se pensarmos nas características e demandas da escola contemporânea, pois passa uma idéia de formalização de conteúdos e práticas que nem sempre serão usuais para os alunos e bem distantes de uma idéia de teatro voltada para o jogo, para o fazer, para a exploração imediata de uma ação física. No entanto, tem o seu valor, já que buscam, ao menos, pensar o papel do teatro na escola, mesmo que de forma tradicional e servindo como ‘apoio’ para outros objetivos, que não simplesmente o teatro em si.

3.1 – Brecht

Utilizar a produção intelectual, artística ou não¹¹, de Bertolt Brecht como referencial para a organização deste exercício era de fundamental importância. A contribuição da sua produção se deve principalmente ao seu trabalho como dramaturgo, que caracterizou grande parte do século XX, dando uma visão das relações sociais e de poder no seu período.

A obra de Brecht, mais especificamente as peças didáticas (*Lehrstück*), é de grande relevância para o projeto, já que na proposta original podemos ver uma relação de integração entre os pressupostos de Brecht para esse modelo de peça e o conceito de educação democrática.

Originalmente Brecht não seria, apenas, uma parcela em um capítulo na dissertação, seria um dos três pilares (Brecht, Artaud e Grotowski), porém determinados aspectos da

¹¹ ‘Artística ou não’, pois uma boa parte da sua produção textual são os diários, pessoais e de trabalho. Ambos são de muita importância, pois registram as observações sobre a produção cultural, as concepções de arte ou o momento vivido por ele.

intervenção artística, o teatro principalmente, em escolas democráticas, ganhou um peso maior e foi deslocando a importância de Brecht para esse instrumento, mas não diminuindo sua participação nas atividades.

Na obra de Brecht, temos uma profunda reflexão sobre como o teatro pode ser um veículo social/político, muitas vezes passível de engajamento. Sua visão era construir um teatro que não alienasse, que fosse comprometido com o fim de determinadas corrupções da sociedade, que traduzisse um posicionamento de denúncia, que capacitasse todos à reflexão, não só espectadores como os próprios atores.

Existem dois lados possíveis do pensamento de Brecht que interessam para essa discussão: o Brecht das peças didáticas (*Lehrstück*) e o Brecht do teatro épico, isso se não ocorrer um diálogo efetivo entre as duas partes.

As peças didáticas foram assim definidas por Ingrid Koudela (1996):

As peças didáticas foram escritas como elos de uma cadeia. Cada Versuch (tentativa) vale por si mesma e a ela se opõe um contratexto ou uma Gegenstück (contrapeça), uma oposição contraditória. Ao mesmo tempo oponentes e partes mutuamente constitutivas, a forma poética dos textos das peças didáticas de Brecht prefiguram procedimentos de trabalho prático. Na cadeia de tentativas com as peças didáticas, escritas antes do exílio, esse procedimento dialético pode ser claramente identificado. (p.106)

Curiosamente uma maior atenção tem sido dada para o Brecht das *peças didáticas* e, ultimamente, alguns pesquisadores afirmam que o verdadeiro teatro estaria nessas peças. Inicialmente tinha uma preferência pelas peças didáticas, mas o seu teatro épico, principalmente no que tange ao *distanciamento*, foi se tornando mais significativo pra mim.

Passei os olhos pelo *Messingkauf*. A teoria é relativamente simples. Enfoca o trânsito entre o palco e a platéia, como o espectador deve se assenhorar dos incidentes do palco. A experiência teatral se dá por meio de um ato de empatia; isso é o que estabelece a Poética, de Aristóteles. A atitude crítica

não pode, por definição, estar entre os elementos que vão constituí-la; quanto melhor funciona a empatia, mais verdadeiro isto deve ser. A crítica é estipulada, não com referência aos incidentes que o espectador vê reproduzidos no palco. (BRECHT, 2002, p.97)

Uma das questões que me chamou a atenção quando da leitura dos *Diários de trabalho* de Brecht foram suas observações sobre o que seria o teatro não-aristotélico, pois me fez perceber que estava em uma linha metodológica coerente, de pensadores não-aristotélicos (Rousseau, Neil, Dewey). Esse ponto foi um dos mais cruciais – existiria uma ‘educação épica’ possível? Essa educação épica teria padrões semelhantes ao teatro brechtiniano? Seria a educação pós-moderna?

Nada é mais estranho à arte do que tentar ‘fazer alguma coisa a partir do nada’. Em arte não se pode obviamente dizer que os grandes homens só tratam sempre dos grandes temas, ou que aquilo em que tocam se torna grande. O que fazem é tornar pequeno o pequeno e grande o grande. Há tanta coisa em qualquer tema, e é justamente esse tanto que se deve extrair dele, nem mais nem menos. Se se força demais o tema, tudo está perdido. Se um tema está esgotado, sente-se uma impressão imediata de vazio. Acrescentar profundidade ao tema é arrebentar o fundo do barril. Sem dúvida toda potencialidade inaproveitada num tema clama por vingança impiedosa. Não importa que muito ‘mais’ esteja lá; o que importa é que isso está faltando. (BRECHT, 2002, p.120)

Sem dúvida o que mais perturbava Brecht era a questão do ilusionismo do *teatro burguês*. Novamente bato-me entre apenas ler o que Brecht pensou para esse teatro e me pergunto se não posso pensar em uma educação não-ilusionista? Seria redundante falar que esse tema é um daqueles que quero levar à frente, discutir com maior segurança. O que seria essa educação não-ilusionista? Seria a própria educação democrática e se, no caso, estamos falando de escolas, seria uma educação em que os integrantes da instituição abrissem todas as *caixas-pretas*, da administrativa até o controle do conhecimento.

Brecht fala sobre o *Messingkauf*, fazendo menção aos elementos do teatro que despertam medo e compaixão. Quantas vezes não vemos isso em disciplinas como História, Geografia, Literatura, Ciências? Com medo de não ser ouvido, o professor acaba injetando emoção no tema, acaba inflando-o de tal modo que gera um sentimento de empatia natural no aluno, o que seria antinatural na medida em que o sentido de se gostar e apreciar vai além disso.

Contudo, as técnicas de sugestão e ilusão impossibilitam uma postura crítica por parte do público em face dos acontecimentos retratados. Temas importantes só podem ser levados ao palco se certos conflitos privados puderem ser localizados em seu centro. Estes prendem o espectador que deve ser liberado (BRECHT, 2002, p.135)

O ponto central trabalhado mais efetivamente, dentro do espectro das peças épicas, recai mesmo no *distanciamento*¹². Os diários de Brecht são instrumentos extremamente valiosos, mas possuem algumas incoerências quando lidos na sua totalidade, já que ele estava em pleno processo de construção de uma teoria ou parte dela. Espero não ser mal-interpretado, pois vou precisar me explicar com clareza, na medida em que o que retiro de Brecht pode ser o veneno para muitos elementos que desejo no projeto, e que espero que fiquem mais claros adiante. O problema central reside na intenção com que muitas vezes os temas são trabalhados – caso central é a empatia.

3) Grandes obstáculos teóricos impedem-nos de reconhecer que a concretude com que a vida é pintada no drama aristotélico (drama que visa produzir catarse³) é limitada por sua função (suscitar emoções) e pela técnica que isto requer (sugestão), e que o espectador tem assim uma atitude que lhe imposta (a de empatia) e que o impossibilita de adotar uma postura crítica diante das coisas mostradas, i.e., uma atitude que o embarça de forma tanto mais

¹² Brecht faz uma distinção do que seria esse distanciamento e que esse distanciamento seria um efeito dialético, que muitas vezes foi confundido com uma postura socialista, no plano político. Aqui existe uma briga significativa sobre a posição política de Brecht, já que este não era filiado ao partido comunista. Como fugiu da Alemanha nazista e não era judeu imagina-se que seja por ser socialista, opinião que muitas vezes se corrobora quando dos interrogatórios nos EUA durante seu exílio.

eficaz quanto melhor funcione a arte. 4) Isto me leva a uma crítica da empatia e aos experimentos com o efeito-d. (BRECHT, 2002, p.135)

É pertinente, para os objetivos do trabalho, um adendo sobre a questão da dialética em Brecht:

Claro que o teatro do distanciamento é um teatro da dialética. No entanto, até agora não há nenhuma possibilidade de usar o material conceitual da dialética para explicar esse teatro: seria mais fácil para a gente de teatro entender a dialética aproximando-se dela por meio do teatro do distanciamento do que entender o teatro do distanciamento partindo da dialética. Por outro lado, provavelmente será impossível exigir que a realidade seja representada de maneira a poder ser dominada, sem indicar o caráter contraditório e corrente de condições, acontecimentos, figuras, pois a realidade só pode ser dominada se se reconhece sua natureza dialética. O efeito-d possibilita representar essa natureza dialética, é para isto que ele existe; isso é o que o explica. [...] Quanto ao efeito: as emoções serão contraditórias, se fundirão umas nas outras etc. Sobre todos os aspectos, o espectador se torna um dialético. O salto é dado constantemente do particular para o geral, do individual para o típico, do agora para o ontem e o amanhã, a unidade do incongruente, a descontinuidade do processo em curso. Aqui os efeitos-d se mostram eficazes. (BRECHT, 2002, p.151)

No entanto, o que é esse efeito-d? Qual o objetivo de estar aqui sendo explicitado? O efeito-d é uma técnica pela qual o ator, normalmente em peças épicas, realiza suas ações sem que sua interpretação faça com que o espectador sinta-se empaticamente relacionado com o personagem representado.

Esta tentativa de distanciar do público os acontecimentos representados manifesta-se já, em grau primitivo, nas obras teatrais pictóricas apresentadas nas tradicionais feiras anuais, O modo como fala o palhaço do circo e o modo como estão pintados os panoramas acusam a utilização do ato do distanciamento. (BRECHT, 2005, p.76)

O estudo desse efeito-d é valioso na medida em que, incorporado à prática pedagógica, possa trazer uma mudança significativa quanto à prática de sala de aula, que pode causar um efeito de torpor, de obscurecimento, que não possibilita uma atividade crítica. O teatro burguês, realista, foi mestre nesse tipo de atividade, e podemos até mesmo dizer que a sociedade pós-iluminismo acaba se encaminhando para esse ponto. Uma sociedade na qual um sujeito é cada vez mais individualizado, sem noção do todo, caminhando por aspectos pessoais, sem a noção que pode estar sendo manipulado. Outro ponto, depois da menção sobre distanciamento e efeito-d, que deve ser lembrado e que foi salientado por Brecht, foi a relação entre hipótese *versus* hipnose.

Da mesma maneira que existe uma técnica para o teatro *hipnótico*, também existe uma para o teatro não-hipnótico, não-aristotélico.

Primeiro, o artista chinês não representa como se além das três paredes que o rodeiam existisse, ainda, uma quarta. Manifesta saber que estão assistindo ao que faz. Tal circunstância afasta, desde logo, a possibilidade de vir a produzir-se determinado gênero de ilusão característico dos palcos europeus. O público já não pode ter, assim, a ilusão de ser o espectador impresentido de um acontecimento em curso. E, desta forma torna-se perfeitamente supérflua toda uma técnica prolixamente desenvolvida nos palcos europeus; permite a referida técnica ocultar que as cenas estão montadas de forma que possam ser reconhecidas pelo público sem o mínimo esforço. Tal como acrobatas, os atores escolhem, bem à vista de todos, as posições que melhor os expõem ao público. Outra medida técnica: o artista é um espectador de si próprio. Ao representar, por exemplo, uma nuvem, o seu surto imprevisto, o seu decurso suave e violento, a sua transformação rápida e, no entanto gradual, olha, por vezes, para o espectador, como se quisesse dizer-lhe: 'Não é assim mesmo?'. Mas olha também para os próprios braços e para suas pernas, guiando-os, examinando-os e, acaso, elogiando-se, até, no fim. Olha claramente para o chão, avalia o espaço de que dispõe para seu trabalho; nada disto parece poder perturbar a ilusão. (BRECHT, 2005, P.75)

No entanto, será que estamos falando dos mesmos temas quando falamos sobre o teatro hipnótico que Brecht menciona e a docilização dos corpos de Foucault? Pode ser que sim, na medida em que ambos controlam as pessoas, buscam certa disciplinarização, dos corpos, do espaço, do tempo, da informação.

Outro ponto é a relação entre docilização e teatro hipnótico, mostrando como Brecht trabalha essa relação nas suas peças e na prática de construção do texto, principalmente porque é um dos referenciais teóricos que utilizo na pesquisa.

No caso do *gestus*, explorei a questão dessa síntese, dessa mão-dupla que é a ‘redução’ da ação e ampliação da comunicação, que se relaciona com a construção social, com contextos e relações.

Gestos, no significado corrente, são gesticulações que acompanham a fala, através de movimentos expressivos. Os gestos tornam visível, corporalmente, aquilo que aparece apenas ‘interiormente’, intelectualmente, através da linguagem verbal. Os gestos objetivam posicionamentos internos, exteriorizando-os [...]. Brecht não compreende o gesto nos termos do significado corrente, como ‘expressão corporal’ de sentimentos e idéias. Ele inverte o conceito: gestos é a expressão do comportamento real, de atitudes reais. Não é o ‘interior’ que se objetiva para o ‘exterior’. O interior é orientado pelo exterior, torna-se o seu *gestus*. Com isso, o *gestus* se desprende do domínio subjetivo e transporta sua significação para o domínio intersubjetivo: se as atitudes reais e o comportamento real determinam o comportamento intelectual, subjetivo e interior, então aquilo que é determinante se origina na convivência social dos homens, na intersubjetividade da vida social e da linguagem. (KOUDELA, 1991, p.101- 102)

No caso das *peças didáticas*, explorei suas temáticas e a práxis que está inserida na sua própria elaboração. Nem sempre as peças didáticas tiveram um reconhecimento como deveriam, talvez pela ausência de encenações das mesmas ou até mesmo porque muitos apenas ficaram, ou deram ênfase, na crítica do teatro épico, como o caso de Walter Benjamin.

Mas, qualquer que tenha sido o funcionamento desse teatro político, do ponto de vista social ele se limitou a franquear ao público proletário posições que o aparelho teatral havia criado para o público burguês. As relações funcionais entre palco e público, texto e representação, diretor e atores quase não se modificaram. O teatro épico parte da tentativa de alterar fundamentalmente essas relações. Para seu público, o palco não se apresenta sob a forma de ‘tábuas que significam o mundo’ (ou seja, como um espaço mágico), e sim como uma sala de exposição disposta num ângulo favorável. Para seu palco, o público não é mais agregado de cobaias hipnotizadas, e sim uma assembléia de pessoas interessadas, cujas exigências ele precisa satisfazer. Para seu texto, a representação não significa mais uma interpretação virtuosíssima, e sim um controle rigoroso. Para sua representação, no qual se registram as reformulações necessárias. Para seus atores, o diretor não transmite mais instruções visando a obtenção de efeitos, e sim teses em função das quais eles têm que tomar uma posição. (BENJAMIN, 1999, p.79)

De qualquer modo, as peças didáticas podem representar um campo muito produtivo para todos da educação. Nesse caso, essa parcela da produção de Brecht tem diversas aplicabilidades para todos os que constituem os parceiros da educação.

Material e procedimento apresentam-se como elementos inseparáveis, como também o operador dessa forma e desse pensamento os quais propõe experiências de prolongamento sensível sobre as coisas que são assim mostradas, a serem estranhadas. Em outras palavras, na peças didáticas, no teatro com função estético-político, o material é a própria linguagem, isto é, a capacidade de produzir organizar e compartilhar o que se produz e se recebe com artifício que permite ao atuante uma experiência estética. (RODRIGUES, 2004, p.46)

Talvez a melhor justificativa para o desenvolvimento de um tópico sobre Brecht recaia na utilização das *peças didáticas*, pela importância de entender até onde existe uma divisão entre uma proposta do *teatro épico* e das *peças didáticas* ou até onde se pode enxergar

uma relação direta com a educação contemporânea, uma relação de estranhamento, de quebra com as relações hipnóticas, do sujeito não-colaborativo.

4 – EMEF Desembargador Amorim Lima

A *Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima* foi criada em março de 1969 e está localizada no bairro do Butantã. Durante quase 30 anos de sua história foi uma escola ‘comum’ dentro do universo escolar, dentro do padrão normativo da maioria das escolas públicas paulistas.

Com a chegada de uma nova direção, no fim dos anos 1990, a escola passou por um processo intenso, mas gradual, de reformulações na sua proposta pedagógica. Dentre essas mudanças foram introduzidas outras oficinas, principalmente ligadas ao conteúdo de artes, fora do horário das aulas e, com isso, uma discussão sobre o currículo da escola.

A partir de outubro de 2003, a psicóloga Rosely Sayão assessorou a Amorim em determinadas propostas, que estavam relacionadas diretamente com as da Escola da Ponte (vide Anexo D), em Portugal.

Essa metodologia aplicada na Escola da Ponte está sendo adaptada no Amorim Lima, de acordo com a nossa realidade e possibilidade. Nesta primeira fase, o projeto piloto está sendo desenvolvido no primeiro e quinto ano do ensino fundamental. O princípio básico é trabalhar a educação na cidadania, o que significa um trabalho de construção de autonomia e participação do aluno. Para que isto ocorra, foram criados na Escola da Ponte dispositivos que permitem a vivência, a participação e apropriação pessoal do currículo escolar, além de todo um trabalho de convivência coletiva de alunos e educadores.

Tendo em vista este princípio norteador da Ponte, organizamos a nossa escola buscando um aprendizado pessoal dentro de um processo e de um espaço coletivo. Para concretizar esse pressuposto, derrubamos paredes entre as classes, já que professores e alunos precisam ter uma convivência, compartilhar experiências e ter uma atitude solidária uns com os outros.

O segundo passo foi inserir as oficinas, que antes eram fora do horário curricular, para dentro do currículo oficial. Portanto, tanto o primeiro quanto o quinto ano do ensino fundamental contam com 105 alunos que estão divididos em 21 grupos de 5 estudantes, que revezam as atividades entre a classe e as oficinas. Nessa forma de organização de trabalho acabam ficando

25 alunos, alternando entre estar na sala de aula e nas oficinas, como de circo, danças brasileiras, capoeira, música, teatro, educação ambiental, brincadeiras e jogos cooperativos. Com este novo caminho pedagógico que estamos trilhando já podemos perceber uma mudança de atitude substantiva na postura e no interesse dos alunos, tanto em relação ao espaço coletivo como em relação ao seu processo de aprendizagem. Podemos constatar também que os professores trabalham coletivamente, discutindo o currículo e o planejamento das atividades que serão desenvolvidas. Os educadores da escola ainda aprendem a trabalhar de forma solidária, uma vez que são três professores numa sala de aula, trabalhando as diferentes áreas do conhecimento, o que exige dos profissionais uma constante necessidade de estar estudando e pesquisando.

Trabalhando à luz da Escola da Ponte — cuja experiência pedagógica é absolutamente bem sucedida em Portugal — esse projeto é pioneiro no Brasil. Essa troca de experiências e conhecimentos no fazer pedagógico de escolas públicas de ambas as nações de língua portuguesa, somente reforça nossos laços de solidariedade e fortalece a crença na cidadania, possibilitando assim uma escola pública para todos de qualidade.

O projeto Amorim Lima — por ser um projeto piloto na rede municipal de ensino — necessita de ajuda pois não dispõe de recursos próprios e necessários para dar continuidade ao seu desenvolvimento. Precisamos de uma nova parceria que ajude a financiar as oficinas, tendo em vista o término recente de um patrocínio com uma empresa brasileira. Seria muito importante poder construir outras ‘pontes’, contando com o apoio de pessoas e/ou empresas que estejam dispostos a participar e colaborar com o nosso projeto, como forma de criar uma rede de solidariedade que se proponha a investir na qualidade da escola pública¹³.

Pode-se dizer que a Amorim Lima é como qualquer outra escola municipal de São Paulo. As regras que se aplicam a ela são as mesmas que são aplicadas para todas as escolas. No entanto, a Amorim acabou se notabilizando nacionalmente com alterações sensíveis na sua prática escolar e do entorno/comunidade. Práticas essas que são permitidas pela legislação e estão a cargo do próprio conselho escolar.

¹³ Retirado da <http://www.amorimlima.com.br>. Acessado em 17/jan./2005.

A Amorim já foi matéria em todos os grandes jornais do país, mais de uma vez. Já foi matéria de revistas de educação. Já teve um bloco em um programa de reportagens especiais, todas as sextas-feiras, na maior rede televisiva do país. Essas reportagens variam muito de foco, tratando dos roteiros de aulas, da ausência de aulas de uma maneira mais tradicional, dos professores que deixaram de faltar, da direção assumindo um papel conciliador dentro da instituição, mas muitas vezes foi notícia apenas por um fato isolado – a demolição de paredes que separavam as salas.

As paredes que foram derrubadas abriram portas para a Amorim, porém essa notoriedade nunca retratou a complexidade do projeto proposto por essa instituição e por sua diretora. Nenhuma dessas matérias chegou perto de mostrar, citar, comentar ou problematizar a grandiosidade e seriedade da proposta dessa escola, principalmente por se tratar de um projeto gradual, que vai aumentando sua abrangência com o passar dos anos, incluindo séries, novas oficinas e sedimentando as práticas democráticas. Essas reportagens não tratam das sutilezas do projeto, apenas retratam os elementos visíveis ou físicos, e não das singularidades dos obstáculos a serem superados em uma escola.

Apesar da importância dada aos espaços escolares, ainda encontramos muitas escolas que mantêm uma dimensão quase que prisional, onde a vigilância, a observação, o controle dos movimentos, a centralização das ações são itens extremamente valorizados, quase indispensáveis.

Em geral, a justificativa para tanto é a violência do lado de fora. Dessa forma, são construídas ‘caixas’ que protegem os alunos do mundo exterior, criando uma idéia de que tudo que não é ‘a escola’ é violento, quase na sua totalidade. No entanto, essa concepção não se comprova, pois o espaço interno é muitas vezes formatado para ideais de controle: pátio, salas de aula isoladas umas das outras, janelas gradeadas, corredores que quase não se comunicam. As câmeras de vigilância, em muitas escolas de São Paulo, ampliam a sensação

de vigilância constante e podem estar em todos os locais, inclusive dentro das salas. O panóptico se realiza, criando o universo de espaço isolado e vigiado por todos os cantos.

A Amorim Lima busca romper com esse confinamento dos alunos, inspirando-se no modelo criado pela Escola da Ponte, em Portugal. Procura, desde o início do século XXI, modificar espaços internos, derrubando paredes, criando espaços que se comunicam, comuns, coletivos e revalorizando outros.

Primeiramente as paredes que dividiam três salas de aula do último dos três andares da escola foram derrubadas, criando um amplo espaço (chamado de Salão), onde 105 alunos estão divididos em 21 grupos de 5 estudantes que realizam as atividades, na ordem de relevância/importância que mais interesse a eles. O Salão conta com cerca de oito computadores, livros para consulta e o apoio dos professores/tutores.

A proposta do Salão é realmente uma das marcas da escola no que tange aos aspectos físicos, pois alia uma intenção arquitetônica (remoção das paredes divisórias) e o Projeto Pedagógico, buscando uma maior comunicação entre espaços e pessoas.

Qualquer ocupação humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. (FRAGO, 2001, p.61)

A escola, mesmo tendo um referencial nitidamente moderno na sua arquitetura original, conta com determinadas discrepâncias arquitetônicas: corredores das salas de aula são estreitos, mas bem iluminados; pátio interno como um lugar de lazer, encontro, dispersão, entrada/saída de alunos, acesso até as salas de aula e Salão no piso superior, mas que acaba criando uma centralização das ações; quadra poliesportiva sem comunicação com o prédio da escola nem por marquise nem por qualquer cobertura; e *hall de entrada* propicia boa fluidez entre o setor administrativo e as salas de informática, pátio interno e salas de aula/Salão.

Anteriormente fora mencionado que o projeto é gradual e uma das suas falhas, ainda, é que mesmo com uma proposta ‘arrojada’ de desconstruir paredes, uma revalorização da sala de aula e de uma amplitude dos pátios internos, essa disposição espacial não se reflete na proposta adotada de um ensino – ainda muito formal. O que não deve ser visto com demérito, já que esse projeto pedagógico é muito recente e cada vez mais cresce em abrangência e complexidade, porém as mudanças são pertinentes e indispensáveis.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto está disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído¹⁴. O problema, o primeiro problema, se coloca quando se carece de espaço ou tempo. Há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo deles um lugar. Seria aquele que alguém ocupa todos os espaços ou tempos possíveis, aquele no qual não restem nem resquícios nem intervalos. (FRAGO, 2001, p.61-62)

Resumir toda proposta pedagógica da Amorim Lima ao ato de derrubar paredes é um equívoco; é obscurecer a proposta da escola; é como se ante os olhos daqueles que criticam a escola existissem novas paredes. O que quero salientar é que o projeto da Amorim Lima ultrapassa o plano apenas físico das alterações pedagógicas. A proposta do Salão é um dos aspectos relevantes dentro de um amplo projeto.

Alguns consideram a Amorim Lima como escola democrática; outros, como uma escola comum, mas com uma abertura maior para exercer projetos interdisciplinares e fora da

¹⁴ Fazendo referência a Alba, Fernández. *Sobre la naturaleza que construye la arquitectura* (geometría del recuerdo y proyecto del lugar). Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1984, p.14-15.

sala. De acordo com certos critérios acadêmicos a Amorim Lima poderia mesmo ser considerada como uma escola democrática.

Deve-se ressaltar contudo que essa denominação é uma construção, resultado de um trabalho de recorte de experiências similares ao longo da história de diversos países. Tal recorte foi feito tendo por base duas características: a presença de **assembléias escolares**; nas quais todos os membros da comunidade têm o mesmo peso de voto e onde são tomadas todas as decisões relativas ao cotidiano, desde os pequenos problemas do dia-a-dia até questões relativas à própria estrutura escolar; e **aulas opcionais**, que mantêm o respeito à liberdade de o aluno decidir se deseja ou não assistir às aulas e acompanhar o curso. (SINGER, 1977, p.15)

A Amorim passa por uma extensa reformulação, pois 2006 foi o primeiro ano em que o Projeto pôde ser visto em todas as turmas, da 1ª até 8ª séries.

As mudanças em 2006 foram sensíveis, principalmente por três fatores: além de ser o primeiro ano, desde 2000, com todas as séries no Projeto, soma-se o fato de que este passa por mudanças, por adequações que foram necessárias devido a uma percepção natural do processo; também necessárias por causa da chegada de professores novos, que não estão habituados ao modelo 'imposto' do Projeto, do Salão e Tutorias; e por último temos uma mudança da divisão de séries por turno, passando a ter de 1ª até 8ª séries nos dois períodos e horários, além do funcionamento da escola por uma hora a mais, em cada turno.

Atualmente o Projeto possui oficinas regulares de artes, informática, sala de leitura, capoeira e música, desde a 1ª série. Sendo que da 2ª até 4ª séries, além das já citadas, somam-se atividade corporal (podendo o aluno optar por educação física ou capoeira), música, leitura/escrita e matemática.

De 5ª até 8ª séries, existem oficinas de: matemática, informática, inglês, leitura/escrita, atividade corporal (educação física e capoeira) e artes (música, teatro e artes plásticas).

Todas as oficinas são realizadas no horário de aula, sempre divididas em grupos independentes do Salão, já que como existe uma sensível necessidade de rotatividade nesse espaço, procura-se descentralizar as atividades. No Salão, os professores ganham mais liberdade para trabalhar com os alunos e, em especial, com aqueles que enfrentam dificuldades na realização dos roteiros.

O processo de escolha das oficinas é particular, ou seja, cada aluno, independentemente do seu grupo no Salão, pode escolher qual oficina gostaria de realizar. Dessa forma, nem sempre os grupos, de cinco pessoas, estão completos no Salão. Provavelmente é somente na tutoria que encontramos um dos poucos momentos em que o Salão tem sua lotação máxima, cento e cinco alunos.

Dentro da dinâmica criada na escola, os roteiros são os organizadores de um conhecimento formal, são instrumentos pedagógicos produzidos por um responsável na escola, com o auxílio dos professores de suas áreas, em que são selecionados os conteúdos a serem estudados.

Os alunos recebem uma lista (roteiro) com dezenas de conteúdos variados e os próprios alunos, dentro do seu tempo e vontade, priorizam quais são mais significativos a serem estudados naquele momento. No entanto, desde o início, o aluno sabe que precisará passar por todos os conteúdos incluídos nos roteiros.

Os roteiros, infelizmente, são extremamente burocráticos. Basicamente eles possuem um tema norteador (ex.: Água) e, a partir deste, são listados uma série de conteúdos, normalmente vinculados aos livros didáticos. Com o auxílio do livro didático ou outra fonte de pesquisa, os alunos realizam as atividades pedidas, que invariavelmente não fogem do 'copie o parágrafo' ou 'resolva o exercício'. Os roteiros não possuem, necessariamente, um fechamento em torno de uma atividade, de uma apresentação, de um trabalho específico. Ele vale por si só. Muitas vezes, esses roteiros são realizados apenas para cumprir as atividades

determinadas pela escola, sem uma criteriosa discussão de como foram feitos. No próprio *site* da escola¹⁵, existe um tópico com o resumo de todas as avaliações dos roteiros, contando nesta apenas o ‘feito’ ou ‘não feito’.

As avaliações são feitas por meio do Plano de Estudos (vide anexo A), com o auxílio das tutorias. Esse plano deve ser entregue pelo e para o tutor, no qual o aluno responde: os “objetivos do grupo de tutoria”; os “meus objetivos” (relacionados ao roteiro); “o que fiz”; e “o que aprendi”. No fim desse plano, ainda são expostas as considerações do professor e as do tutor. Essa forma de avaliação é extremamente válida, mas o roteiro não ajuda muito. Assim, muitas paredes foram quebradas, mas a do conteúdo ainda não.

As barreiras que, até agora, realmente foram quebradas são os espaços físicos. Hoje contam com uma sala de alfabetização, que busca preparar os alunos, ainda não alfabetizados para o trabalho no Salão. Essa atividade introdutória se faz necessária, pois os estudantes, no Salão, trabalham com roteiros de pesquisa. Dessa forma, a alfabetização é indispensável. A escola faz um trabalho com as EMEIs (Escola Municipal de Ensino Infantil) da proximidade, principalmente para preparar os alunos para o Projeto Amorim Lima.

Até o começo de 2007, a escola contava com outros *espaços educacionais* além dos Salões, o maior para alunos de 5ª até 8ª que fica no último andar e o menor para alunos da 2ª até 4ª séries, no primeiro andar. A escola ainda conta com diversos outros espaços em pleno processo de mudança. São eles: a Sala José Pacheco, que seria a sala de informática, mesmo existindo computadores nos Salões; a Sala Redonda onde eram realizadas as atividades de teatro e de reforço escolar; a sala de leitura; a sala de alfabetização; a nova sala de música e teatro. Sem falar dos átrios e pátios. Somando-se a todos esses espaços, o colégio ainda estava construindo o desenvolvimento e a finalização de outros dois Salões, onde existia parte do estacionamento. Estes foram entregues no primeiro semestre de 2006.

¹⁵ <http://www.amorimlima.com.br>

Atualmente, por causa da primeira Assembléia realizada em 25 de novembro 2005¹⁶ (vide anexo B), todas as atividades são feitas em grupos mistos, de cinco integrantes, do mesmo ano escolar e com possibilidade de alteração, dependendo da avaliação dos integrantes e do tutor. As oficinas temáticas, de escrita e matemática, são compostas pelos mesmos grupos mistos. Esses grupos são escolhidos pelos próprios alunos, como ficou decidido na primeira Assembléia Geral, realizada em novembro de 2006, com a participação de todos os alunos.

Os alunos não ficam ociosos, pois mesmo que participem de algumas atividades estipuladas no roteiro, eles devem fazer, ao menos, uma oficina por dia. Nos Salões, ficam apenas os alunos que não estão em oficinas, orientados a realizar as atividades propostas no roteiro, com o auxílio dos Tutores, que no caso da Amorim Lima correspondente a um tutor para cada vinte alunos. Para esses tutores, pede-se que não haja tanta rotatividade, até mesmo para dar um suporte mais eficiente e atento para os alunos. Os tutores têm como responsabilidade a orientação dos grupos e ficam responsáveis pelas reuniões entre tutores e tutorandos uma vez por semana e também para orientação das atividades e dos roteiros.

Os tutores são os professores, não necessariamente de alguma área, podendo ser atéicineiros, que acompanharão os alunos por todo o processo pedagógico, sem a separação por disciplina. Um professor de matemática é tutor de diferentes crianças, com ou sem defasagem de conteúdo de matemática.

Talvez essa tarefa seja mal-delegada dentro da escola, pois não existe nenhuma atividade que prepare o tutor. A idéia, implícita, é que qualquer professor é detentor de tal conhecimento que é apto e capaz para exercer a atividade de tutoria, sem levar em consideração inúmeras circunstâncias pessoais dos tutores.

¹⁶ Nessa primeira Assembléia, realizada por alunos de 1ª até 7ª Séries, os temas tratados foram a constituição dos grupos de trabalho no Salão e a normatização da utilização dos computadores para a realização de pesquisas e como atividade de lazer.

A construção de cada ser humano, de cada professor e de cada aluno requer um grande esforço; não é obra de um dia, é um trabalho interativo entre todos. Existe o perigo de traçar um perfil tão perfeito que seja irrealizável aos professores-tutores que eles desistam no primeiro momento. O perfil tem de ajustar-se a dois parâmetros: o que faz referência aos fatores de seu desenvolvimento pessoal e o que se refere às atuações do professor-tutor como profissional do ensino. (ARGÜÍS, 2002, p.16)

Sua tarefa é acompanhar o aluno de maneira que possa ter um crescimento na forma de resolver as dificuldades em se estudar, não somente em aspectos específicos do roteiro, mas em um caráter mais geral. Todo final de bimestre esses tutores elaboram um relatório de como está seu tutorando, quais os avanços ou as dificuldades.

O tutor precisa ter/criar uma determina inteligência capaz não só de resolver problemas, mas de ajudar a resolver problemas; capaz de despertar a capacidade do outro em aprender, em lidar com problemas, não apenas de adquirir conhecimento e sufocar o outro (aluno) com conteúdos.

Pode-se fazer uma parábola com o conto *Funes, el memorioso*¹⁷, de Jorge Luís Borges, sobre esse processo produtivo e criativo do tutor, estabelecendo uma linha entre a atividade mnemônica e a atividade de ensinar. Recordo-me (tenho o direito de pronunciar esse verbo sagrado, todos os homens na terra tiveram, tem e terão o direito e tais homens estão vivos) de todas as situações em que o professor nunca me deu a palavra, quando deu foi para tomá-la. Nunca fui desmemoriado, nunca tive ouvidos moucos, mas afônico me tornaram, em alguns momentos. Em muitos professores encontrei um porto seguro de conhecimento, mas na maioria apenas a opressão, o medo, a autoridade pela autoridade.

Ireneo Funes foi um homem, descrito por Borges, dotado de uma ‘memória infalível’ e que acabou construindo um universo simbólico, particular, para a absorção de um conjunto

¹⁷ Borges, Jorge Luis – Funes, el memorioso: “Lo recuerdo (yo no tengo derecho a pronunciar ese verbo sagrado, sólo un hombre en la tierra tuvo derecho y ese hombre ha muerto) con una oscura pasionaria en la mano, viéndola como nadie la ha visto, aunque la mirara desde el crepúsculo del día hasta el de la noche, toda una vida entera”. http://www.inicia.es/de/diego_reina/filosofia/logica/funes.htm. Acessado em 23/jun./2003.

infindável de informações, que muitas vezes não faziam sentido para ele. Funes era um indivíduo com um *hard disk* inesgotável, mas com pouquíssima memória RAM, ou seja, retém informações, mas nada processa. Dificilmente ele seria um tutor. Dificilmente ele seria o tutor da própria vida sem essa capacidade de processar informações, sem a capacidade de adaptação à vida.

Em um célebre livro, Jacques Rancière¹⁸ relata a experiência de um ‘professor’ – Joseph Jacotot. A descrição a respeito deste torna suas atitudes realmente inovadoras, talvez hoje e, muito mais, na época (1818). No período de Jacotot, pouco se sabia da capacidade neurológica, que atualmente podemos ler em diversos estudos, em áreas bem específicas que o maravilhariam, como os estudos de Stephen Pinker na área de neurociências, com enfoque na linguagem.

O período de Jacotot é riquíssimo na valorização da razão. Sua atitude foi experimental, empírica, pois elaborou uma série de procedimentos que eram testados por etapas, até se chegar a determinadas conclusões. Sua experiência em educação era inovadora, pois aliava a busca da razão, a criação de um método e a emancipação do indivíduo.

Resumidamente a atitude de Jacotot foi a de se deparar com um problema que era de alunos belgas que não falavam francês; posteriormente os alunos leram um livro em edição bilíngüe; conseguiram estabelecer paralelos, semelhanças entre os dois conjuntos simbólicos; e finalizando temos alunos capazes de redigir, com certa fluência, textos em francês.

Qual seria essa mágica? Nenhuma, pois o que o professor Jacotot fez foi o estabelecimento de códigos; esses códigos seriam referentes às palavras em belga. Os alunos foram os responsáveis por toda a obtenção de um conhecimento específico (francês).

Em alguns momentos, a produção que trata da educação contemporânea apresenta-se como uma abordagem ‘conservadora’. A distância entre essas propostas e a discussão de

¹⁸ Jacques Rancière, *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 2ª. ed.

Jacotot é abissal, pois este vê a ignorância¹⁹ como uma qualidade do professor. Não que o professor não sabia o seu *métier*, mas ele deve valorizar o fato de ser um professor descolado da ação do aluno; o professor é um mediador que deixa o aluno como um sujeito ativo.

Jacotot procurou criar uma abordagem metodológica dinâmica, pois os alunos deveriam criar uma metodologia própria, por meio da leitura, da observação de um texto bilíngüe, para que o objetivo fosse alcançado. A construção simbólica, de códigos, é fundamental para a capacitação dos alunos (futuramente discutirei o papel socializador dessa abordagem). Sendo que as atividades (experiências) não partem do abstrato, de formulações puramente teóricas, tudo se origina numa situação problemática, o que geraria maior interesse, despertaria um maior caráter volitivo. Partem da experiência, de um momento anterior, que no caso de Jacotot é o próprio conhecimento do flamengo pelos alunos belgas. Ou seja, existe um ponto de partida claro e conhecido pelos alunos. Sendo que a proposta de Jacotot busca uma abordagem socializadora, busca libertar, emancipar o aluno do professor, capacitando aquele a adquirir conhecimento, independentemente deste.

As idéias de Jacotot poderiam propor um método de conhecimento autônomo e, dessa forma, poderiam propor a solvência das próprias escolas como instituições mediadoras do conhecimento. Nesse ponto, pode-se notar a relação entre a experiência de Jacotot e as experiências como as de Alexander Neil, na escola Summerhill, Leon Tolstoi na escola Yasnaia-Poliana, Lumiar em São Paulo ou outras como a Amorim Lima, em processo de construção.

Por exemplo, quando Alexander Neill ganha reconhecimento por sua prática pedagógica em Summerhill, com uma proposta de emancipação dos alunos e uma busca pela felicidade, não existia um método em si, mas uma construção com grande embasamento metodológico. Em Summerhill, o aluno não era obrigado a entrar em sala, mas também não poderia

¹⁹ Segundo o dicionário Houaiss: 1. estado daquele que ignora algo, que não está a par da existência de alguma coisa; 2. estado daquele que não tem conhecimento, cultura, em virtude da falta de estudo, experiência ou prática.

prejudicar os outros. A prática de Jacotot é diametralmente oposta à de Neill, mas os objetivos e resultados não foram tão díspares. Para este, era preferível ter um trabalhador subalterno feliz a um patrão neurótico. Não era um método, era uma posição que propiciaria um maior grau de desprendimento dos alunos em relação às neuroses do mundo moderno. Pensando por esse lado, a proposta de Jacotot trabalha o mesmo conceito, pois propõe a libertação, na qual o aluno poderia *aprender a aprender*, podendo propiciar essa experiência para qualquer outro indivíduo ignorante.

Atualmente debate-se muito o papel do professor, mas ainda pouco se questiona sobre a hierarquia do conhecimento e os locais de conhecimento. Lembrando a produção de Ivan Illich, poderíamos tentar responder as seguintes questões: existe a possibilidade de um aluno tornar-se autônomo e deter as ferramentas do conhecimento? No entanto, qual seria a utilidade da escola? Alguém o proveu de tal conhecimento e capacidade para tal? Essa é uma questão que todos poderiam assumir: o papel de um ‘professor jacototiano’ e admitir a completa ignorância.

Entretanto, qual o sentido desse recorte e a citação de Funes? Ireneo Funes ficou preso nos seus mecanismos estáticos, travados para sempre num mundo simbólico, sem os códigos, tornou-se um vetor prolixo. A experiência de Jacotot trabalha com a emancipação, a elaboração, o resgate e a construção de códigos que façam sentido, que proporcionem uma sociabilização cada vez maior, não com a exclusão. Trabalha com a consciência, partindo de pontos reais e conhecidos, trabalha com eliminação da alienação. Não há como negar que a memória é valiosa, mas sem os mecanismos capacitadores, sem as legendas, os códigos fontes, dentre outros, ela se torna apenas um enfeite. No caso de Funes, uma doença.

Funes poderia ser um tutor? Poderia ser tutor nesse modelo de escola descrito na dissertação? É preciso saber para ensinar? Respondendo às indagações, diria que Funes teria

dificuldade em ser tutor ou mesmo seria inviável, pela falta de capacidade de organizar o que aprendeu.

O papel do tutor é trabalhar nessa organização, procurar novas saídas para esses descaminhos do raciocínio até que tudo tenha sentido, até que deixemos de ser vetores prolixos.

4.1 – A origem do Projeto Amorim Lima e a importância da Escola da Ponte

O balizamento teórico da Amorim Lima se dá pela relação com a Escola da Ponte, de Portugal, mais especificamente com o seu diretor, José Pacheco e pela vontade, empenho e ousadia da diretora da Amorim.

A Escola da Ponte é mais que um referencial para a Amorim Lima, é um padrão estabelecido, que já respondeu às mais diversas dúvidas metodológicas, sociais e institucionais e, com as devidas adequações, para o universo brasileiro e paulista poderia ser um padrão utilizado aqui também. Esse processo de adequação aos padrões brasileiros é feito com a ajuda das visitas frequentes do professor José Pacheco, diretor da Escola da Ponte, e trocas feitas com a Amorim Lima.

Esse programa de ‘transferência de tecnologia’ não é feito de maneira formal, por meio de acordos nacionais. Não existe um programa oficial que intermedeie as relações entre as duas escolas. Não existe um programa local de troca entre a Vila das Aves e o Butantã. Dessa forma, estou querendo chamar atenção para o fato de que não existe um programa, local ou nacional, para a troca de informações e assessorias formais. O que realmente acontece é uma interação entre as duas escolas, entre os dois diretores, que acaba ligando esses dois universos.

Poderia existir um programa de transferência de informações e apoio institucional entre as escolas, na medida em que ambas as instituições são públicas, mas esse apoio não acontece de forma oficial.

O projeto que envolve atualmente a Escola da Ponte foi criado em 1976, na Vila das Aves, perto da cidade do Porto, em Portugal. Como afirma com clareza Ademar Ferreira dos Santos, a Escola da Ponte fora caracterizada por muitos como tendo um projeto ‘excêntrico’.

Excêntrico, desde logo, pela natureza do objeto de que se ocupa: uma escola fora da norma do menor denominador comum, que os guardiões da norma, primeiro, tentaram em vão asfixiar ou domesticar e, depois, procuraram delicadamente entronizar (e profilaticamente circunscrever) como vestígio arqueológico e excrescência crepuscular de uma certa práxis romântica e marginal de educação...

Excêntrico, também, porque, entrecruzamento os olhares para dentro e para fora, retira e interfere a utopia da realidade e não o contrário, atrapalhando o cínico pragmatismo dos desconstrutores profissionais de utopias...

Excêntrico ainda porque projeta sobre uma escola ‘primária’, a mais ‘inferior’ e politicamente desqualificada das escolas ditas não-superiores, um olhar apaixonadamente ‘interior’ e narrativo, afetivamente cúmplice e solidário – um olhar que é ele próprio um desafio de sedução e uma provocação a outros olhares, porventura menos amigáveis. (*apud* ALVES, 2001, p.12)

A Escola da Ponte não é o único exemplo de uma escola com claras inclinações para um modelo democrático, mas é a escola pública com esse tipo de projeto que tem a maior notoriedade e retidão na sua proposta. Talvez essa retidão, coerência e aplicabilidade em um modelo estatal sejam os motivos que chamam a atenção de muitos pelo mundo e no Brasil.

Mas a Escola da Ponte não é apenas (e já não seria pouco) um ambiente amigável e solidário de aprendizagem. Mais do que uma escola, ela é verdadeiramente, sem eufemismos, uma comunidade educativa – e daí o fascínio que ela exerce em todos aqueles que não se revêm no modelo totalitário de sociedade que nos rege e que ainda não desistiram de sonhar e de lutar por uma sociedade diferente. E quem diz sociedade diz escola. (ADEMAR FERREIRA DOS SANTOS *apud* ALVES, 2001, p.14)

A Escola da Ponte tem no seu projeto não apenas um modelo escolar estatal, mas um modelo social, que permeia a formação para a cidadania, o trabalho coletivo, a busca da felicidade, a solidariedade, o conviver em harmonia na sociedade, a deseducação para a competição.

Tudo o que acontece na Escola da Ponte é, antes de mais nada, ‘educação na cidadania’. Quando as crianças pesquisam, investigam e aprendem em grupo e as ‘mais dotadas’ se responsabilizam pelo acompanhamento e apoio à aprendizagem das ‘menos dotadas’... Quando as crianças, desde a iniciação, habitam-se a pedir a palavra para falar e habitam-se a ouvir os outros em silêncio e com a devida atenção... Quando as crianças que julgam saber mais ou ser mais capazes não se sentem inibidas de pedir ajuda... Quando as crianças, no debate diário, partilham coletivamente as suas angústias, os seus sonhos, as suas dúvidas, as suas opiniões, as suas propostas – e o fazem, sabendo que vão ser escutadas e respeitadas pelos demais... Quando, no início de cada ano escolar, as crianças se envolvem na eleição dos membros da mesa da Assembléia e quando, de uma forma extremamente empenhada e responsável, promovem a constituição de listas, elaboram, divulgam e discutem os respectivos programas de ação, organizam todo o processo eleitoral e participam na campanha... Quando, todas as sextas-feiras, na Assembléia, as crianças refletem sobre os projetos e os problemas da escola e, solidariamente, procuram contribuir para a concretização e resolução... Quando as crianças, todos os anos, contratualizam com os adultos a sua carta de direitos e deveres... Quando as crianças, todos os dias, vivem o exemplo de ajuda e de estreita e fraternal colaboração dos seus professores... Quando tudo isso e tudo o mais (que só visto) acontece num ambiente amigável e solidário de aprendizagem – a educação na cidadania é o próprio respirar e sentir da comunidade, não é uma enxertia de conceitos pretensamente civilizadores numa cabeça cujo corpo está em permanente e agressiva disputa e concorrência com os outros. (ADEMAR FERREIRA DOS SANTOS *apud* ALVES, 2001, p.15-16)

A passagem anterior é um caminhar precioso pelos andares da Escola da Ponte. Um caminhar precioso pela cidadania. André Comte-Sponville afirma, em seu *Pequeno tratado*

das grandes virtudes, que se pode falar de virtudes, pode-se teorizar sobre as virtudes, mas só existe uma maneira de possuir virtudes – exercitando-as.

Isso é claro na Escola da Ponte, na medida em que não apenas se teoriza sobre os princípios da escola democrática, voltada para a cidadania. Ela é uma escola que tem a cidadania na sua execução. Não poderiam ficar falando de cidadania se esta não corre nas veias, nas veias de exercícios diários, atividades, projetos e mínimas propostas. A cidadania é encontrada no olhar atento para o outro, no olhar de quem tem a consciência de que pode estar em um nível ‘superior’, mas que tem plena certeza que o seu papel é o de ajudar aquele que pode vir a ser melhor.

São alunos que se engajam na política, nas atividades das Assembléias, que aprendem no berço escolar o que é um ser político e qual o papel deles na sociedade. Aprendem que a atividade política permeia todas as atividades humanas, não só aquelas que encontramos nos Senados e nas Câmaras, mas sim em atividades cotidianas de uma sociedade, que busca melhorias para si e para outros.

A Escola da Ponte nasce com esse sangue em suas veias e nada mais lógico de que esse sangue passe para suas crias, ao longo desses quase 30 anos. Os resultados são expressivos, principalmente considerando-se que a Escola da Ponte recebeu aqueles alunos que um dia foram considerados os ‘alunos-problema’.

O objetivo deste capítulo não é falar da experiência da Escola da Ponte, mas mostrar o referencial teórico mais presente no qual a Amorim Lima se espelha. Caminhar pela Amorim é sentir um pouco do cheiro da Vila das Aves. Essa Vila não é o Butantã, essa Vila não fica em São Paulo, José Pacheco não é paulistano, mas muito do que é a Escola da Ponte transpira pelas paredes da Amorim Lima.

Dentro dessa tentativa de localizar a Amorim Lima como um dos problemas enfrentados, para quem discute educação, é entender seu processo pedagógico e seu papel

dentro do cenário escolar. Não se pode entender essas escolas como propostas apenas alternativas, mas é preciso olhar para objetivos diferentes dos quais grande parte da sociedade contemporânea olha. Não se pode ficar apenas discutindo se os alunos passarão no vestibular ou qualquer outro teste instituído. Os objetivos dessas escolas são diferentes, pois não buscam a competitividade, mas estimulam o trabalho em grupo e com outros grupos, trabalham com diversas oficinas: discute-se o desempenho em tutorias, respeita-se o ritmo do aluno nas atividades e debate-se a práxis escolar em assembléia. Comumente, em publicações ou pelo público interessado, essas escolas são categorizadas como ‘escolas democráticas’, libertárias, livres. Por outro lado, as escolas de um modo geral apresentam, em prospectos ou sítios da internet, inúmeros itens que valorizam a democracia nos seus planejamentos e projetos pedagógicos. Muitas dizem que gostariam de formar um aluno ativo, cidadão, capaz de se envolver com os problemas de um lugar e, de preferência, um dia resolvê-los. Todas essas escolas são escolas democráticas? Ou estas seriam escolas para a democracia? Como é pregar democracia, mas não fazer democracia? Exercitar democracia pode ser o fim da perpetuação do poder em instituições educacionais?

É de relativa complexidade responder a essas questões, mas não é preciso descer até as fossas abissais da educação para saber que as escolas não delegam poderes aos seus alunos. Delegam responsabilidades, obrigações, mas pouco poder de escolha, decisão ou gestão. Delegar esse poder seria abrir mão de parte do poder adquirido.

Um problema muito comum quando vamos procurar essa resposta, acredito muito saudável, é que quase todos os livros que têm alguma relação com o que é uma escola democrática, sobre fundamentos da democracia escolar e afins, acabam falando de elementos que são extremamente pertinentes, mas não tratam de escolas como a Ponte ou a Amorim.

Os livros falam de conceitos da democracia. Vão de Roma aos libelos do neoliberalismo estadunidense, chegando ao conceito de ‘mundo achatado’. O problema é que

tudo que falam apenas está no papel. Conforme Comte-Sponville, não podemos ter uma virtude apenas falando, sem praticá-la, sem exercitá-la. As referências sobre escolas democráticas, a meu ver, estão bem distantes da realidade, na medida em que muitas escolas falam muito sobre democracia e fazem projetos sobre democracia, eleições, votações, mas poucas colocam esses projetos fora do papel. Deslocar essa democracia dos livros para projetos sólidos, diários, sistematizados dentro de um universo e não de maneira pontual, é trabalhoso.

Uma escola para ser democrática precisa tirar das prateleiras os referenciais sobre democracia. Precisar dar direitos aos seus alunos, direito de construir novos direitos e direito de construir deveres também. Isso altera uma escola por completo. A maioria das escolas fica presa em amarras do conhecimento, nas pressões da sociedade para aprovações no vestibular, em uma ‘capacitação’ para conseguir melhores empregos, como pode ser acompanhado pela fala de Rubem Alves (2001) quando discute sua visita na Escola da Ponte.

O conhecimento é uma árvore que cresce da vida. Sei que há escolas que têm boas intenções, e que se esforçam para que isso aconteça. Mas as suas boas intenções são abortadas porque são obrigadas a cumprir o programa. Programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo. Aí tenta-se, inutilmente, produzir vida a partir dos programas. Mas não é possível, a partir da mesa de anatomia, fazer viver o cadáver. O que vi na Escola da Ponte é o conhecimento crescendo a partir das experiências vividas pelas crianças. (p.49)

A democracia pode não ser boa para aqueles que querem ter uma escola ‘nas mãos’. Normalmente, para muitas escolas, basta saber o que é eleição, sem fazer eleições, nas quais os representantes sentarão com os donos do colégio. Terão voz, serão ativos, levarão essas informações adiante.

O interessante é que a maioria das escolas não consegue enxergar o autoritarismo nas relações ali estabelecidas, chegando a respaldar-se, para justificar sua prática, na assimetria natural da relação professor-aluno, ou adulto-criança, e na crença de que existem pessoas mais bem preparadas para gerir os interesses da coletividade. Os conteúdos a estudar e regras que regulam a convivência entre os membros da comunidade são previamente determinados pelos docentes, assim como a eles também compete resolver conflitos cotidianos, dizendo quem está certo e quem está errado, quem sabe e quem não sabe. Chega-se ao extremo, em minha opinião, de os professores decidirem se um aluno está de fato com vontade de ir ao banheiro, como se fosse possível alguém enxergar a bexiga do outro. (ARAÚJO, 2002, p.43)

Discutir, citar, mencionar democracia em escolas não as torna democráticas. Colar cartazes sobre as eleições também não. Qualquer trabalho nesse sentido pode melhorar o entendimento dos alunos do que é democracia, de como se dá o processo democrático, mas não faz com que estas sejam realmente democráticas. Tudo é muito conservador nas escolas para que realmente abram suas páginas para os alunos.

Os alunos podem escrever no livro da escola, mas nas páginas que escolherem para a atividade e nas cores que acreditarem ser mais pertinentes. A democracia pede pela autonomia de direitos e deveres, que estes vazem por todos os poros de uma instituição e que todos sejam tomados por essas águas.

Em alguns momentos, isso talvez ainda falte nos canos que irrigam a Amorim, algo que ajude a democracia vazar por todos os cantos, transbordar. Pois, muitas vezes, o que a comunidade próxima ao Amorim Lima está acostumada é ver o córrego Pirajuçara transbordar, não a democracia. E para eles, democracia não está na liberdade de comprar novos móveis quando a enchente toma os móveis velhos; não está em escolher o melhor hospital quando se contrai leptospirose em enchentes; está em não contrair a doença por enchentes, pela falta de planejamento urbanístico. Não existe democracia nessa ausência, até

mesmo porque eles não terão essas escolhas. Os móveis terão que vir aos poucos, o hospital é aquele que atender. A democracia precisa vazar e contagiar as pessoas.

Ficam dúvidas? A Amorim é uma escola na cidadania? A Amorim é uma escola democrática ou para a democracia? O projeto da Amorim é um projeto tão sólido quanto o da Escola da Ponte? Esses projetos resistem ao ‘cortem-lhe a cabeça’ dos governos? São projetos pessoais que morrem quando são substituídos os diretores?

As perguntas acima precisam de muito mais tempo para serem respondidas. São questões que vão precisar de muito tempo, outras análises, outros pensadores, refletindo e concluindo, sem leviandades da rapidez de palavras em pequenos espaços de tempo.

5 – Atividades preparatórias na Amorim Lima (2005)²⁰

No capítulo anterior, foi descrita a estrutura básica da EMEF Amorim Lima, mas talvez não tenha ficado claro o motivo da sua citação. Quando eu e minha orientadora tivemos nossa primeira reunião, ainda não havia sido escolhida a escola que receberia o projeto. A dúvida recaía não no fato de qual escola receberia o projeto, mas que tipo de escola aceitaria um projeto que não se encaixava perfeitamente no modelo de oficina²¹, além da dificuldade de introduzir o projeto de teatro na grade curricular, pois foi assim pensado primeiramente. A EMEF Amorim Lima foi sugestão de minha orientadora, quando então fui procurar a diretora da escola para viabilizar o projeto.

Talvez essa tenha sido uma das etapas mais desgastantes, já que a Amorim Lima vivia (vive) uma febre de pesquisas, estágios, visitas e projetos. Muitos contatos foram feitos, mas não surtiam o efeito esperado. Para quem nunca visitou a Amorim Lima, fica até uma idéia estranha se compararmos com a maioria das escolas públicas – as crianças transitam por todos os cantos, não existem inspetores de alunos controlando o fluxo das crianças e há um movimento muito grande de pessoas de fora da escola interessadas em visitá-la.

Entrar nesse turbilhão de pessoas com interesses diversos não foi fácil, até mesmo ser atendido por alguém, muito mais ser atendido nos meus propósitos. Ficava uma impressão de que os funcionários da escola me deixariam andar pelos corredores, ver o Salão e levar essa experiência para casa, sem desenvolver o meu projeto ou mesmo fazer uma explicação razoável do que se tratava, e ter um retorno de uma instituição escolar sobre a minha proposta.

²⁰ Nos capítulos seguintes, que tratam diretamente das atividades práticas na Amorim Lima, terei imensa dificuldade para escrever sem usar a primeira pessoa do singular ou do plural, na medida em que participei efetivamente das atividades ou conjuntamente com outras pessoas, mas sempre presente. Dessa forma, acho mais coerente descrever as ações usando, quando necessário, a primeira pessoa.

²¹ No caso específico da Amorim Lima, o modelo de oficina é assim caracterizado: atividades feitas por uma pessoa ou um grupo, pagos pelo município ou ONG participante do Projeto. As oficinas são, normalmente, realizadas uma vez por semana, dentro da 'grade' horária, complementares ao projeto, sendo que os alunos tem a possibilidade, semestralmente, de escolhê-las.

Todos os primeiros contatos feitos, no início de 2005, com a diretoria da escola, foram quase que inexpressivos, vagos, que não me deixavam margem para apresentar o projeto. Muitas vezes, ficávamos, a diretora e eu, apenas em conversas que davam a entender que o meu projeto era de uma oficina de teatro, que se somaria aos outros projetos, mas sem um desenvolvimento do que realmente o projeto se tratava. Embora o projeto tivesse uma proposta que passava pelas oficinas, esse não era o foco das atividades.

Tais fatos deixavam uma sensação de que havia um receio de que a proposta a ser desenvolvida não somaria em nada para a escola, podendo até mesmo trabalhar contrariamente a tudo que se desenvolvia nas outras oficinas, tutorias, assembléias. Não fora questionado se o projeto de teatro se encaixaria no projeto da escola, se era um projeto de *teatro democrático*.

A relação só mudou quando, já decidido que não poderia mais realizar o projeto de teatro na Amorim Lima, devido à dificuldade em apresentar a proposta, expus um pôster²² na 3ª Semana de Educação de 2005, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), que objetivava o estudo da arquitetura escolar e, mais especificamente, a estrutura física da Amorim Lima, analisando os aspectos positivos da mudança nos Salões e aspectos ainda negligenciados. Esse trabalho contemplava o que existe de mais visível na escola, o que mais chama atenção de todos, inclusive dos próprios integrantes da escola.

Logo após a exposição do pôster na FEUSP, levei-o para a Amorim Lima, já que achava que aquele trabalho era fruto de uma observação naquela escola e que deveria voltar para lá, até mesmo para que eles tivessem um determinado retorno acadêmico do que ocorre na própria escola. Nesse momento, a diretora talvez tenha observado que não estava meramente interessado em observar a escola e sim propor alguma atividade duradoura e de relevância.

Desse momento em diante, pude discutir de forma mais efetiva quais seriam as atividades, os objetivos, as justificativas que me levaram até a escola, o tempo de duração, a

²² Arquitetura Escolar: Escola Amorim Lima – Demolindo os obstáculos para uma **educação** ‘democrática’.

necessidade de um espaço físico específico, os grupos que seriam trabalhados, os possíveis resultados, o retorno que daria e, enfim, passar a segurança que de não abandonaria as atividades sem conclusão. Um dos problemas que as escolas públicas sofrem é o da evasão de professores. Na Amorim Lima, existia uma preocupação bem significativa para que o professor criasse um vínculo, que desenvolvesse a atividade proposta, ao menos, até o fim de um semestre. Um dos objetivos da Amorim Lima quando da introdução do projeto era diminuir a evasão de professores na escola (vide anexo C).

5.1 – Atividade preparatória

A primeira etapa de execução do projeto no Amorim Lima foi nomeada de ‘atividade preparatória’ e foi desenvolvida no 2º Semestre de 2005. A pertinência dessa atividade aconteceu depois de uma conversa com todos os alunos que participariam do projeto de teatro. Para maior clareza, será chamado de projeto de teatro todas as atividades explicitadas na dissertação para não confundir com o que se habituou a chamar, na Amorim Lima, de Projeto, ou seja, o conjunto de atividades que alteraram a divisão física das salas, introdução dos roteiros, oficinas e assembléias.

A escolha dos alunos que participariam dessas atividades preparatórias para o projeto de teatro foi realizada, conjuntamente, com Vicente Concilio²³ e a direção. A escolha dos alunos foi feita no 1º semestre de 2005 e, até aquele momento, os alunos escolhidos para o projeto de teatro não estavam no projeto Amorim Lima. Eram alunos de 7a. série, que entrariam no projeto Amorim Lima no 2o. semestre de 2005, conjuntamente com o projeto de teatro. Escolher esse grupo de alunos seria pertinente, na medida em que estes estariam já entrando em contato com todas as alterações e, por meio do teatro, poderíamos perceber suas opiniões, suas angústias e seus anseios com as novas mudanças. Aquele seria um espaço

²³ Vicente Concilio, nessa época, ainda era mestrando pela ECA/USP e professor de teatro na Escola Lumiar. Defendeu a dissertação *Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística em processos teatrais com população carcerária*, em 09/08/2006.

importante para eles, um espaço de manifestação e expressão dessas mudanças ou singularidades da própria idade.

Cogitou-se ter um grupo de ‘controle’ das atividades e este seria o da 8ª série da escola, a única que não estava envolvida, naquele 2º semestre, no Projeto. Também se poderia escolher uma outra escola da região e realizar as mesmas atividades, mas se chegou à conclusão que realizar esse grupo de controle não seria nem viável nem pertinente, já que a Amorim Lima possuía condições específicas, por possuir determinados elementos de *escolas democráticas*.

As informações das atividades seriam registradas em um *diário de bordo*, cuja preocupação maior seria o registro das atividades desenvolvidas, das reações dos alunos, das soluções propostas em improvisações, das diferenças entre os grupos, da relação entre as atividades desenvolvidas de semana em semana (nesse caso, para averiguar se as atividades eram entendidas individualmente e em conjunto).

Um outro conjunto de informações, que não estava previsto anteriormente, era de como a escola era percebida pelos alunos e, principalmente, como eles percebiam as alterações que a Amorim Lima estava passando naquele momento.

Durante as conversas iniciais sobre a escolha do grupo de alunos ‘ideal’, chegou-se à conclusão de que seria pertinente que esses novos alunos do projeto Amorim Lima participassem de forma compulsória do projeto de teatro. Primeiramente acreditava-se que seria uma atividade agregadora, já que antes de entrarem no projeto Amorim Lima os alunos estavam divididos em três salas. De forma compulsória, já que eles nunca haviam tido contato com teatro, muitas vezes (cerca de 90%) nem mesmo como espectadores, informação essa obtida por meio de uma conversa, ainda no fim do 1º semestre de 2005, com todos os alunos que estariam envolvidos.

Curiosamente acredito que essa informação, de não terem a experiência como expectadores, seja uma verdade incompleta. Possivelmente eles tiveram a experiência do teatro mediada pela televisão, o que criou uma relação antagônica com a atividade preparatória, pois muitos deles questionavam as atividades, dizendo que “aquilo”/“isso” não era teatro. Essa observação será desenvolvida de forma mais pertinente mais à frente, quando da descrição efetiva das atividades. Tudo isso reforçou a idéia da necessidade da realização de uma introdução ao estudo do teatro, pois seriam quase 70 alunos que não tinham visto uma peça nem tido contato com jargões, exercícios, atividades e a própria dinâmica em si.

Essa atividade também seria uma novidade para mim, já que tive formação em história, com uma breve passagem, de um ano e meio, pelo teatro. Acabei não seguindo o teatro pela minha certeza que não seria um ator, mesmo sabendo que permaneceria na área de alguma forma. Por insegurança e falta de capacidade em lidar com o conjunto das atividades que precisaria desenvolver, chamei um amigo e mestrando em cênicas, Vicente Concilio.

Os alunos escolhidos iniciaram as atividades todas as segundas-feiras no 2º semestre de 2005 em um espaço destinado pela própria escola. Esse espaço, a princípio, deveria ser fechado, razoavelmente amplo e sem obstáculos para movimentação. Obstáculos foi o que mais tivemos no início, pois não havia sala disponível para os alunos e a construção do Salão também gerava determinados problemas: criou-se um grande espaço que favoreceu a comunicação, mas quando ocioso deixou de ter tanta importância e serviu para reduzir as possibilidades de separação da turma de 105 alunos em grupos menores.

A sala destinada para as atividades de teatro foi a chamada *sala redonda* (por causa da lousa ser abaulada nos cantos). É uma sala invariavelmente suja, o que foi um problema, pois quase nunca realizávamos exercícios usando o chão, o que era um problema para atividades de teatro. Possuía mais de 30 carteiras, que precisávamos empilhar e desempilhar

todo início da aula. Para agregar problemas, a sala também era muito pequena e dificultava muito o deslocamento dos alunos pelo espaço.

O número de alunos por grupo tornou as atividades um pouco conturbadas no começo, pois eram mais de 20 alunos por grupo, em quatro oficinas de 50 minutos, e uma destas separada pelo intervalo.

A princípio, os alunos não sentiram diferença sensível, mas acredito que esse não seja um ponto positivo. Para eles, as mudanças são normalmente bruscas. Também não sentiram a mudança, pois essa foi institucional, partindo da direção, sem a participação efetiva dos alunos. A primeira impressão era que eles realmente estavam em outra aula, com outros professores, mas que nada seria diferente. Seria mais uma obrigação a ser cumprida – esse seria um desafio que o projeto precisava romper e o teatro poderia ajudar.

Como eles ficaram responsáveis pela montagem dos grupos, estes eram coesos e bem distintos quando comparados entre si. Alguns grupos eram mais colaborativos e desejavam discutir sobre teatro, já outros criavam certo distanciamento. Estar em roda, realizar improvisações, ter que usar o corpo, a fala, era novo para eles. A relação com o outro corpo, com o toque ou até mesmo o ficar descalço era um desafio, o que procuramos evitar, pois era muito difícil construir uma relação de confiança entre professor/aluno em tão pouco tempo e com mudanças de horários e de grupos de forma tão frequentes.

Normalmente começava-se com exercícios de aquecimento: caminhada pelo espaço, realizada de diferentes formas, trocando de níveis de altura e sempre objetivando o foco; jogos que utilizavam sons e gestos (“Zip, Zap e Ho”) eram os prediletos, acredito que por estimular uma relação indireta com outras pessoas, pois não necessitavam do toque e pelo próprio jogo, na medida em que apenas três pessoas chegavam ao fim e as outras eram eliminadas quando erravam; *passa-passa gavião*, que é um jogo conhecido pela maioria; jogos que utilizavam bolas, principalmente a troca de bolas entre os alunos, eles estando em

movimento ou não²⁴; *dar e tomar*; *quem iniciou o movimento*, no qual um aluno é retirado da sala, e este, quando voltasse deveria identificar quem fora escolhido para iniciar os movimentos que seriam seguidos pelos outros; *chicotinho queimado*, um jogo bem popular, que alguns alunos também conheciam.

Um dos maiores objetivos desses exercícios de aquecimento era o foco. Sabia que ter esse conceito claro para eles facilitaria muito o trabalho no ano seguinte. Quase nenhum dos exercícios representava problema e eles executavam com grande interesse. Com o passar do tempo, alguns grupos ou indivíduos, ao chegarem para as atividades, já discutiam qual gostariam de realizar. Estimulávamos esse interesse, pois além do fato de estarem assumindo um relativo controle da própria atividade, estavam resgatando atividades já desenvolvidas, construindo as próprias aulas, por meio da memória. Essa atitude era muito válida, pois cerca de 20% dos alunos invariavelmente faltavam e era importante resgatar algo da aula anterior que estes haviam perdido.

A maioria das outras atividades era realizada pensando-se em improvisos, sempre utilizando o conhecimento que eles tinham de um determinado tema. Curiosamente alguns problemas ou características da própria escola entravam freqüentemente nos improvisos.

No caso da coordenação, inseriam principalmente a diretora ou pessoas que participavam do cotidiano da escola. Normalmente eles buscavam alguma interpretação cômica, ressaltando alguns detalhes da fala, dos gestos. Nunca impedimos esse tipo de manifestação, até porque eles eram muito bem-humorados, apesar de fazer críticas à própria estrutura da escola.

Um dos temas que com maior freqüência aparecia era o cotidiano da escola e este não era mais o cotidiano da Amorim Lima. Eles retratavam uma ‘escola padrão’, uma escola com

²⁴ Esse jogo em específico era realizado em quase todos os encontros e chegava a ser indispensável, pois trabalhava a questão do foco de uma maneira bem pertinente, principalmente quando eram inseridas mais de duas bolinhas. No entanto, quando era pedido para que eles sentissem esses objetos e os descrevessem, o resultado era o oposto, beirando o repúdio.

paredes, professores gritando, as carteiras viradas para uma lousa, a dimensão espacial da escola anterior, não mais o Amorim deles. Nunca conseguimos uma resposta para esse tipo de imprevisto, mas acreditávamos que essa era a escola que existia no imaginário deles. Raramente viam a mudança como positiva.

Até aquele momento, a parcela percebida por eles era a diminuição do que conceituavam como aula, a falta de professores ‘ensinando’, a ausência das atividades para casa, a confusão dos horários, a não utilização da lousa, o processo de escolha por oficinas sem uma atividade prévia de como deveria ser realizada essa escolha, a fragmentação do tempo não mais por aulas, mas por oficinas e a fragmentação/ampliação do espaço. Por vezes, reclamavam que “aquilo” não era escola, não era uma aula e que alguns até trocariam de escola no próximo ano. Realizar essas mudanças sem atividades pertinentes para acomodar os alunos talvez tenha prejudicado a aceitação no princípio, gerando alguma insegurança e, talvez, dando a impressão de que as mudanças são verticais e com pouca participação deles ou da comunidade.

Para quem está em uma atividade de pesquisa, que escolheu estar ali, para analisar as mudanças propostas na Amorim Lima, é uma alteração importante, pois sabemos da necessidade de mudanças. No entanto, para os alunos, essas alterações não fazem parte de um referencial perceptível ainda, até mesmo porque eles não participaram integralmente das mudanças, mesmo que a escola tenha convidado pais e comunidade. Para eles, ainda era mais uma mudança dentro da escola, como qualquer outra, justamente pelo fato de ter sido realizada de cima para baixo, como eles estavam acostumados.

Com todas essas reclamações, muitas vezes acreditávamos que nossa tarefa era discutir esses problemas naquele espaço e até mesmo aproveitar esse impulso inicial para a realização das improvisações. Questionávamos que agora eles teriam a oportunidade de mudar e se, eles não estavam gostando, poderiam opinar, reclamar, sugerir – a escola dava

esse espaço e total suporte. Entretanto, o momento era realmente tumultuado demais para organizar tantas informações novas e muitas mudanças, para direção, coordenação e alunos.

Todavia, os alunos mostraram-se extremamente receptivos nas propostas de teatro e foi deixada a possibilidade de muitos nem participarem quando não estavam se sentindo confortáveis para a atividade. Essa solução se mostrou pertinente, porque um dos objetivos era o de criar a relação entre palco-platéia.

O fato de ser observado e o observar era um dos objetivos. Não foi possível uma discussão sobre o assunto, porque eles eram solícitos quando a atividade estava ligada ao *fazer teatro*, mas pouquíssimas vezes foi possível conversar, em roda, sobre os resultados das atividades. No entanto, era possível notar que muitos deles desejavam ser valorizados e começaram a relacionar a atividade desenvolvida no palco, que poderia ser qualquer lugar construído por eles, na medida em que eles davam a idéia do espaço. Os outros, que quando não participavam efetivamente das atividades, também estavam estabelecendo uma relação diferente com o fazer teatro, que era ver o processo, as soluções, estabelecer comparações entre apresentações, entre pessoas, gestos, tons de vozes, discursos. A atividade era válida em si, mesmo sem a participação efetiva deles.

Estabelecer essa relação com o fazer teatro era um dos objetivos e um dos mais complicados de se realizar, já que normalmente isso acontece de forma mais direta. Entretanto, por se tratar de uma proposta *democrática*, não havia nenhuma intenção de forçar uma participação. Dessa forma, uma outra atividade (palco-platéia) ‘se instituiu’ de forma indireta.

Na verdade, objetivava-se o entendimento dessa relação palco-platéia e, ao mesmo tempo, entender que na Amorim Lima esse conceito também desaparecia pela ausência de um referencial como esse (palco-platéia), tal como existe em escolas ‘normais’.

Essa quebra na aula frontal é justamente um dos elementos que se busca em uma escola que pode ser categorizada como democrática, na medida em que não existe um

professor como no modelo mais usual, um conteúdo a ser aprendido diretamente de uma lousa; o conteúdo pode e deve estar em todos os cantos, o professor pode e deve ser alguém que se sinta habilitado, capacitado para ajudar naquela atividade específica, ampliando a margem de observação e rompendo com os padrões usuais de aprendizagem.

A não objetivação para a apresentação na construção de peças, mesmo que um dia ocorresse, era um dos propósitos das peças didáticas (*Lehrstück*) de Brecht e esse mesmo objetivo estava presente quando da realização das atividades preparatórias na Amorim Lima. Nunca se objetivou uma apresentação, mas a realização do jogo.

[...] o modelo do *Lehrstück*. O gênero dramático inaugurado por Brecht traz assim uma nova contribuição, não apenas na área da teoria do drama e da nova práxis teatral, através da qual representa também uma alternativa séria para a pedagogia, como também inaugura uma nova tipologia de dramaturgia que se diferencia da dramaturgia tradicional. Em uma sociedade na qual o próprio teatro se tornou uma indústria e a literatura, sua matéria-prima, permanece a proposta da *Peça Didática* como um modelo de educação político-estético e experimentação teatral que procura gerar novos meios de produção ‘entre a espada e a palavra’. Para transformar a sociedade pelos meios do teatro, é indispensável modificar as estruturas do teatro, que são um reflexo das estruturas da sociedade.²⁵

Essa incorporação das propostas de Brecht na prática, não apenas dramaturgicamente, era um dos objetivos centrais dessa dissertação e em muitos momentos foi possível alcançá-los. O que não foi possível foi avaliar o quanto essa prática alterou, contribuiu para a prática dentro de sala, nas atividades que não eram próprias do teatro, o que exigiria outros desdobramentos impossíveis para os limites de tempo desta pesquisa.

Na maioria das atividades desenvolvidas, posteriormente aos exercícios de aquecimento, realizavam-se atividades de improvisação. Nessas atividades, um dos objetivos

²⁵ Citação extraída do sítio pessoal da profa. Ingrid Koudela: <http://www.ime.usp.br/~is/infousp/koudela.htm>. Acessado em 03/01/2006.

primordiais era que os *atores/alunos* deveriam prestar atenção aos *três pontos* (*onde, o que e quem*) que normalmente são característicos dos *jogos teatrais* e, até mesmo, das peças didáticas de Brecht.

Pedia-se com grande frequência para que os alunos, quando realizavam as improvisações, focassem nesses três pontos. O *onde* era muito importante principalmente quando tínhamos uma situação no qual os alunos ficavam com um espaço muito reduzido para atuação. Assim, era necessário sempre que tivessem foco para deixar aquele *onde* muito claro e que todos, quando questionados depois de observar o improviso, pudessem perceber onde se desenvolvia a ação.

O que era importante para definir o foco da ação, qual era o motivo em si daquele improviso, ou seja, deixar claro para os espectadores o que de fato era aquela ação, quais eram os motivadores.

Quem definia a caracterização, física ou não, da personagem que estava sendo apresentada. Normalmente eles questionavam que não tinham adereços ou que seria impossível uma menina magra ser um homem gordo e que isso ficaria ridículo, mas aos poucos eles foram percebendo que a construção destes personagens não se dava pela imitação e sobreposição de camadas de roupas ou maquiagem. Poderia ser obtida ou melhorada por esses itens que constituem a construção das personagens, mas toda a caracterização desta acontecia pela ação proporcionada por eles com seus corpos naquele espaço e definida por uma ação.

Em nenhum momento se trabalhou com texto prévio ou situações que incutissem algum tipo de reação estabelecida, como imagens ou música. Todas as atividades estavam voltadas para um improviso, valorizando os textos ocultos, as metáforas próprias do cotidiano deles. Muitas vezes, o professor introduz um conteúdo ou conceito que acredita ser o mais

coerente e adequado para a aula, perdendo um precioso momento de valorização do cotidiano dos alunos.

No entanto, com todas essas atividades, fora de sala, onde havia uma liberdade significativa para que os alunos pudessem explorar possibilidades físicas e expor suas opiniões sobre determinados assuntos, notava-se uma ligeira aversão às aulas, provavelmente vinda de experiências não tão agradáveis. Essa falta de diálogo ou aversão era uma novidade na minha prática pedagógica, pois mesmo com obstáculos e alunos relutantes, isso não partia de um grande grupo ou parcela significativa de uma turma. Esse era um desafio inédito em cinco anos de docência.

O único dado realmente negativo desse distanciamento professor/aluno é que um dos objetivos do projeto de teatro não se realizava – a negociação. Não existia uma conversa efetiva para o estabelecimento de uma rotina de atividades. Alguns eram rejeitados, criava-se um ‘vácuo’, que era preenchido pelas propostas dos professores. Não existia uma contrapartida efetiva e criativa vinda dos alunos.

Entretanto, nessas atividades preparatórias, o relacionamento com os alunos não representou um dos maiores desafios, mas sim a constatação de que eles não possuíam um bom relacionamento com o corpo docente, embora nunca tivessem tido uma atitude agressiva (no máximo, desprezo por algumas atividades com falta de significado, mesmo com esforço para explicar seus objetivos). Contudo, ao averiguar essa situação, tem-se mais certeza da necessidade de mudança, que não se pode propiciar um ensino distanciado das suas razões de ainda existir. Os alunos não estavam errados naquela pretensa aversão, representavam um exemplo de desmandos e falta de objetivos da educação de muitas escolas.

As atividades preparatórias foram finalizadas no mês de dezembro de 2005. Superadas algumas adversidades, o real problema foi o da adequação aos dois momentos

distintos, ligados à organização escolar em uma escola em mudança: a preparação para as atividades e sua realização.

Os problemas com o espaço do qual precisávamos nos apropriar, bem como a parceria com os outros professores para outras necessidades; as mudanças nos horários que aconteciam por motivos diversos, passando pela falta de professores e adequação dos horários com os grupos de trabalho dos alunos que acabaram de se constituir como grupos; a falta de reuniões pedagógicas, tanto com professores de áreas ligadas às atividades artísticas como as do Salão (neste momento, trabalhou-se com alunos da sétima série, durante um semestre sem a mínima relação com os professores, como se as atividades de teatro não tivessem relação alguma com o que se desenvolvia em outros espaços da escola); a separação ou falta de comunicação que existiu entreicineiros e professores/equipe pedagógica e entre oficinas/oficinas; a inserção de alunos fora dos 'prazos', que chegavam em qualquer momento do semestre para a realização das atividades também representou problemas, mas depois percebeu-se que essa era uma realidade da inclusão de alunos que muitas vezes estavam 'fora da escola' (ou seja, não estavam em nenhuma escola). Esses problemas sugeriam-me alguma falta de comunicação entreicineiros, professores e coordenação, que poderiam ser resolvidos com maior tranquilidade com, por exemplo, a realização de reuniões periódicas envolvendo estes grupos citados.

Dessa forma, foi necessário aprender a lidar com essas situações. Além disso, as oficinas não acompanhavam o conservadorismo das aulas no Salão, pois pedia-se para que 'criassem', que ousassem, que arriscassem (nas oficinas), mas no Salão executavam atividades predeterminadas pelo roteiro e que muitas vezes estavam distantes da realidade deles ou sem um sentido próprio; e talvez o que gerava certo problema era a distância entre oficina e seus objetivos com o projeto e seus objetivos, que na verdade é uma consequência da falta de comunicação ou realização de reuniões pedagógicas com essesicineiros.

Difícilmente poder-se-ia avaliar o processo intrínseco de aprendizado dos alunos nessas atividades. Mesmo que, em alguns momentos, fosse estipulado um espaço de tempo para discussão das atividades pelos próprios alunos, a experiência realizada era de difícil verbalização. No entanto, pôde-se observar que os alunos estabeleceram uma relação de *estranhamento* e afinidade, principalmente pelo amadurecimento e pela autonomia que eles iam adquirindo conforme as atividades se sucediam.

Nesse ponto de finalização das atividades preparatórias, tinha-se uma grande expectativa para o desenvolvimento do projeto de teatro para o ano de 2006, imaginando-se que o grupo de alunos que fora trabalhado em 2005 seria o mesmo para 2006, apenas com acréscimo de novos alunos e perda de outros. Outra expectativa trata do espaço, já que, naquele momento, construía-se três novos espaços, e um deles destinado para artes.

6 – Atividades desenvolvidas na Amorim Lima (2006)

O ano de 2006 reservou muitas surpresas quanto à Amorim Lima, já que algumas alterações internas, totalmente inesperadas, pareciam inviabilizar o projeto ou alterar diversas atividades e propósitos que já haviam sido elaborados durante o período de férias escolares. O efeito do início do ano foi antagônico ao das expectativas criadas para o ano de 2006, já que as alterações que estavam previstas ampliariam o campo de ação do projeto.

A Amorim Lima, como outras escolas caracterizadas como democráticas, trata a questão do espaço de uma maneira que passa a ser também um espaço-curriculo, ou seja, o espaço que educa. Na verdade, todos os espaços educam, mas para o conceito de educação democrática, eles necessitam de uma disposição que atenda aos seus pressupostos. Não é possível dizer que a Escola Amorim Lima possuía um espaço ‘claustrofóbico’, agressivo, com uma valorização muito grande pela segurança, mas precisava de determinadas adequações, principalmente criando espaços de comunicação.

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular. (FRAGO, 2001, p.47)

A Amorim Lima ficou conhecida como a ‘escola sem paredes’ e ganhou uma importância, na mídia (vide anexo D), muito grande justamente por esse fator, que é mínimo perto da proposta que está sendo implementada. Pode-se dizer que o espaço físico é um dos itens necessários para o projeto da Amorim Lima, mas não é o projeto em si, como ficava latente nas reportagens televisivas ou nos jornais. Por esses meios, longe de um aprofundamento e sem critérios, o projeto parecia apenas resultado de devaneios de uma

peessoa que simplesmente arrancou paredes que passavam a ser determinantes para o aprendizado ou não dos alunos.

Ainda em 2005, a Amorim Lima começou uma nova fase na ordenação do seu espaço físico. Anteriormente as alterações poderiam ser significativas, porém não se realizaram grandes obras, ‘apenas’ a derrubada das paredes entre três salas do 2º andar, que deram origem ao que foi comumente chamado por Salão e a construção de uma sala de informática, intitulada Sala José Pacheco.

Entender a Amorim Lima como um todo é um bom desafio, tanto pela sua construção original quanto pelas novas alterações, construção e fins que estão sendo dados para estas. A avaliação das novas instalações e dos seus usos ainda é prematura, mas deverá ser realizada com o tempo.

Com a passagem da escola/sala de aula para a escola/colégio, a disposição e distribuição interna dos espaços nos edifícios escolares torna-se uma questão cada vez mais importante. Reflete não apenas que funções ou atividades são consideradas relevantes até o ponto de que se deva reservar, a elas, um lugar próprio, como, ainda, o papel desempenhado por cada uma delas e suas relações entre si, incluindo entre esses lugares, certamente, as salas de aula. Além disso, disposição e distribuição completam-se. Essa última permite reconhecer, a realidade ou a partir de um plano, o valor ou papel atribuído, por exemplo, aos espaços de encontro, a moradia do mestre ou professor, o gabinete da direção, o ginásio, a sala dos alunos ou banheiros. (FRAGO, 2001, p.106)

As alterações agora tomariam o espaço de um amplo estacionamento, próximo ao muro que dá para a Avenida Vital Brasil, para a construção de um anexo, constituído por outros dois salões, unindo o antigo estacionamento ao pátio interno, próximo da cozinha e do refeitório. Essa seria uma troca importante, pois desapareceria um estacionamento muito grande e pouco aproveitado, para o surgimento de dois novos salões que seriam destinados, exclusivamente, para as atividades artísticas. Posteriormente descobriu-se que não poderiam

ter apenas essa destinação, pois com o fracionamento das turmas em grupos, surgiu uma necessidade muito grande de novos espaços.

As obras não paravam nos ‘fundos’. Uma obra bem significativa acontecia no corredor que liga a sala dos professores, a secretaria e as salas da coordenação e diretoria – a construção da Sala Marrom.

A Sala Marrom seria mais um salão, de boa dimensão, também destinado, originalmente e exclusivamente para as atividades artísticas. A parte mais relevante é que esse salão tomaria o espaço de aproximadamente 90% do que era o espaço da secretaria. Dessa forma, a escola passaria a ter uma pequena secretaria e, em troca, teria mais um espaço destinado para as crescentes atividades culturais, realizadas principalmente nas oficinas.

A promessa destes novos espaços condicionou a elaboração das atividades para 2006, já que todas as ‘atividades preparatórias’ foram realizadas em uma sala (sala Redonda), muito pouco arejada, quente, com pouco espaço (4x7 metros) e com um piso de cimento pintado, normalmente um pouco sujo, não muito adequado para as atividades teatrais, já que normalmente necessitava usar diferentes níveis com o corpo, inclusive utilizar o chão. Além disso, outro problema se referia a cadeiras e mesas escolares (por volta de 35 conjunto de mesas/cadeiras), que precisavam ser, todas as aulas, empilhadas no canto da sala e, no final da aula, precisavam ser desempilhadas.

Outra mudança já acertada seria a dissolução da dupla de educadores de teatro – Vicente Concilio e Marcel Hamed. Pela impossibilidade de se fazer um horário comum para os dois, Vicente seria educador, oficinairo e tutor no período da manhã, todas as terças e quintas-feiras. Eu seria professor e oficinairo às terças-feiras, no período vespertino. A diferença entre ser ou não tutor se dava pela disponibilidade de horário para o dia em que se realizavam as “tutorias”; assim sendo, o critério de escolha não era daquele que tinha perfil de tutor.

A partir desse instante, os resultados obtidos por Vicente Concilio, de manhã, e por mim, de tarde, não seriam confrontados. Portanto, os resultados e as atividades do período da manhã de 2006 não constituem objeto desta dissertação, apenas os resultados do período vespertino.

O começo do semestre foi muito difícil. Com as mudanças propostas, e que estavam ocorrendo, acreditava que teria um espaço para 2006 destinado exclusivamente para o teatro. No entanto, às terças-feiras, dia da realização das atividades do projeto de teatro, eram repletas de atividades, repletas de oficinas para os alunos do Ensino Fundamental I e II.

Para as atividades de teatro, foi destinado o pátio externo e não uma ampla sala com cheiro de tinta fresca, como foi imaginado durante as férias. No princípio, essa destinação de espaço parecia inviabilizar o projeto, pois era muito complicado trabalhar com excesso de barulho da passagem de alunos, que não participavam das atividades de teatro, pelo pátio. Em outros momentos os alunos de teatro atrapalhavam as aulas das salas próximas, por causa da utilização da voz como instrumento. Além dos problemas climáticos, como chuvas, sol intenso, vento, mudanças na luz e o frio, já que trabalhamos uma parcela do projeto no inverno.

Não sendo apenas a simples utilização do pátio em si um problema, ainda teria que resolver o fato de parte das atividades²⁶ ocorrerem concomitantemente, por 30 minutos, com o intervalo do Ensino Fundamental I. Eram atividades realizadas entre boladas, gritos, crianças que ‘entravam em cena’ em vários instantes. Ademais, aquele era o espaço original para essas atividades e o momento para isso. Não era justo desviar aquele momento indispensável do Fundamental I só porque uma pessoa e seus alunos ficavam inventando paredes em um local sem paredes, imaginando móveis onde só existiam muros. Aquele era o espaço e momento do Fundamental I e o projeto de teatro deveria pensar em como ser incorporado e incorporar o intervalo, mesmo que, no começo, representasse um grande problema, um desvio impensado no projeto original.

²⁶ As atividades que eram sensivelmente comprometidas pertenciam ao grupo 02, de um total de quatro grupos por dia.

Não estava prevista, mas essa crise com o espaço foi muito benéfica para as atividades de teatro, foi o fator decisivo para levar a pensar o próprio espaço. Essa radicalização não planejada aprofundou a forma de observar as atividades teatrais dentro do projeto, dentro do universo escolar. Só no fim, durante o mês de junho, as atividades foram realizadas em uma sala (uma sala que era uma mescla de sala de aula com laboratório), também não tão adequada para o teatro, mas muito melhor do que trabalhar no frio e com baixa luminosidade do inverno de São Paulo.

Digo que essa mudança foi benéfica, pois foi preciso um número significativo de elementos do teatro de Brecht, dos *jogos teatrais*, que não estavam previstos. A questão do foco foi levada ao extremo, pois as situações precisavam ter uma clareza gigantesca com aquele mundo (pátio) de pessoas e situações ocorrendo. Constantemente pedia para que os alunos ‘tivessem foco’ ou quando algo imprevisto ocorria, pedia para que eles ‘colocassem na cena’. Lógico que não é uma atividade automática, de ter ou não foco. Dessa forma, faziam-se diversos exercícios, com bolas, corridas, jogos, trocas de posições em lugares determinados, tudo visando o foco.

Outra situação que contribuiu muito, mas que no início achei que seria um dos maiores problemas, foi o fato de que nossas atividades eram realizadas no pátio externo, que tem comunicação com a escola toda, passando pelas quadras, pátio interno e entrada das salas e, nesse espaço, o movimento de pessoas é muito grande. Acreditava que esse movimento de pessoas fosse contribuir para dispersão ou constrangimento dos alunos nas atividades. Raramente isso aconteceu, pois os alunos foram desenvolvendo uma autonomia na realização das atividades e um comprometimento tamanho que eles não ligavam para as situações que ocorriam no pátio.

O pátio não esconde arestas, não deixa o ator/aluno descansar, propiciar uma sensação de eterna observação. O pátio é o próprio palco pós-dramático, composto de ruas projetadas

na mente e divididas pelos corpos que compunham muralhas, que determinavam limites de abismos. O pátio representava a liberdade, pois não existiam paredes, coxias, platéia, era um eterno construir de janelas, de portas, tetos altos e escolas com paredes. Aquele pátio era a versão mais agressiva do Salão, era o espaço literalmente sem paredes, que para existir muitas vezes eram levantadas barricadas fictícias, mas que existiam por meio dos corpos.

Curiosamente tudo que acontecia de não previsto eles *colocavam na cena*, até mesmo funcionários da escola ou de empresas que realizavam obras. Muitas dessas pessoas estranhavam, mas os alunos sempre respondiam com a mesma frase: “*Entrou nesse espaço tá em cena*”. Quando isso ocorria, tinha certeza que o trabalho estava sendo desenvolvido com sucesso, pois a reação deles era espontânea, de extrema naturalidade.

Essas situações ampliavam cada vez mais o trabalho com os *três pontos (onde, o que e quem)*. Todas as atividades eram baseadas nesses pontos e cada vez mais crescendo em abrangência ou complexidade com a introdução de pequenos textos, frases ou situações que eles deveriam resolver. Essa foi uma das soluções encontradas para construir uma documentação que não fosse apenas o meu diário de bordo com as anotações de atividades ou reações. Achava necessário que eles sempre planejassem as atividades e, cada vez mais, acreditava que eles deveriam colocar no papel.

Essa preocupação em planejar, rascunhar e executar foi tomando cada vez mais espaço nas atividades. Começou-se a executar plantas baixas do espaço, para que eles, cada vez mais, tivessem o *onde* bem claro e que eles poderiam alterar esse *onde* independente de móveis ou ‘reformas’, dependendo do uso que faziam desses espaços, construídos pelos próprios corpos, delimitando se era baixo o teto, pela curvatura das costas ou se era barulhento pela altura do volume da voz.

Essa atividade era pertinente não só para o projeto de teatro, mas para o projeto da Amorim Lima. Desde 2005, tinha a impressão de que eles não tinham assimilado com clareza

a proposta do Projeto Amorim Lima nem as mudanças no espaço na sua completude. As propostas do teatro recaíam, invariavelmente, para que eles reorganizassem mentalmente e fisicamente o espaço que estava dado. Essa reaquisição, feita por eles, parecia dar maior sensibilidade para a apropriação da proposta, física ou não, do Projeto Amorim Lima.

Outra questão que se somava à do Projeto Amorim Lima era a discussão do *quem* nos improvisos. No teatro, o *quem* era importante para a definição dos papéis que deveriam *fisicalizar*²⁷ esse *quem*, não apenas contar, mas mostrando-o por meio de gestos, de entonações, de olhares, do caminhar, ou seja, por meio do corpo. No entanto, quando se discute esse *quem* fora do âmbito estritamente do teatro, ele acaba assumindo um outro valor no qual os papéis devem estar bem claros no que se refere à discussão de uma proposta democrática. Principalmente, sabendo-se que eles teriam a oportunidade de participação efetiva em assembleias, que são atividades eminentemente políticas.

Confunde-se muito o sentido da política, como se fosse, apenas, um ofício a ser executado pelos que, no caso do Brasil, são eleitos como representantes da população em câmaras municipais, assembleias estaduais ou no Congresso. A proposta de teatro é uma proposta política, os textos produzidos por eles são propostas políticas, a proposta da Amorim é uma proposta política.

Um grande crítico de teatro enfatizou o papel do teatro político em detrimento de um conteúdo político das peças. Hans-Thyes Lehmann (2003)²⁸, em um texto bem sintético para uma revista especializada de teatro da ECA/USP, destaca esse aspecto:

Há uma frase do Luckaks, do jovem Luckaks, que eu sempre me lembro: ‘o que é verdadeiramente social na arte é a forma’. Portanto, a questão do teatro ser político para mim não é simplesmente tratar de temas e tratar de um conteúdo político mas é ter essa forma política. Você pode ter teatros

²⁷ Ato de tornar *visíveis*, por meio do corpo, objetos ou ações *visualmente* inexistentes.

²⁸ Hans-Thyes Lehmann – “O Teatro Pós-dramático e o Teatro Político”. *Revista Sala Preta*. Revista do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. São Paulo, n.3, p. 09-19, 2003.

que não são nada políticos e tratem de temas políticos. É a forma que vai definir. (p. 09)

Segundo Lehmann (2003), todo texto pode ser político, mas depende do tratamento que lhe foi dado. Um texto pode não ter uma história política, pode não tratar das *Brigadas Vermelhas* e ao mesmo tempo pode denotar esse caráter. O texto de Fatzter²⁹ denota, de maneira explícita ou não, esse caráter político. O *Fragmento Fatzter* é um conjunto extremamente politizado que mostra, tanto na sua forma dialética quanto no teor do texto, um conteúdo político.

Pode-se utilizar do *Fragmento Fatzter* ou de outra obra didática de Bertolt Brecht para explicitar o caráter politizado de uma obra, mas dessa forma estaria fazendo o que Heiner Müller aponta em um dos seus artigos, intitulado *Fatzter +- Keuner*³⁰: poderia enxergar a vasta gama de leituras sobre o momento, sobre os grupos, sobre as vertentes políticas existentes em *Fatzter*, mas não entrando nos meandros do que seria essa atitude política ou a experiência *política* de teatro na Amorim Lima. Roubando a própria frase de Müller sobre Brecht, podemos dizer que usar Brecht sem criticá-lo é traição. O momento é para apropriar-se de um Brecht, de uma proposta de teatro, para contribuir para a construção de uma proposta democrática em escolas públicas.

No entanto, é de Heiner Müller, no Prólogo do *Fatzter*, uma passagem útil para o refletir sobre uma ‘análise política’:

O fogo ateadado a um grande armazém foi paradigmático, a tentativa de dar às pessoas, por meio de uma metáfora concreta, perceptível, a sensação do que significava a guerra do Vietnã. O discurso final de Koch: Não sejam altivos, irmãos/ Mas humildes e matem/ Não altivamente mas: desumanamente!”
Essa ligação entre humildade e o ato de matar é o ponto central do texto

²⁹ O texto de Fatzter, escrito por Brecht, não foi finalizado, sendo chamado comumente de Fragmento Fatzter. Posteriormente, o assistente de direção de Brecht e crítico, Heiner Müller, procurou organizar esse material para que pudesse ter alguma idéia de conjunto.

³⁰ Heiner Müller – “Fatzter+-Keuner”. In: Heiner Müller, o Espanto no Teatro. Org.: Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 49-55.

Fatzer e está também na base ideológica das Brigadas Vermelhas. Pessoas têm de se esforçar a si próprias para matar [...]. Na verdade a violência política caiu em descrédito pelo fato de o Estado ter tomado nas mãos a matança e de tê-la burocratizado por meio do monopólio estatal da violência. Vivemos numa civilização da representação. (BRECHT, 2002b , p.14-15)

No caso das assembleias escolares, são os momentos máximos de posicionamento político, chegando-se ao clímax da democracia – o voto por cabeça. Nesses momentos, não podemos dizer que não existam papéis, formação de grupos, discussão de propostas, convencimentos, já que se discute uma parcela do que é a escola, para cada grupo que se constitui legalmente naquele espaço e momento – os papéis devem estar claros.

As assembleias na Amorim Lima ainda não fazem parte do cotidiano escolar, com uma ‘grade horária’ ainda continua estática, presa aos conteúdos e é difícil saber qual seria a contribuição do teatro para romper com essa barreira. No entanto, a proposta de trazer o jogo, o posicionamento, o entendimento dos papéis, dos espaços de atuação e como estes deveriam ser apropriados podem ter proporcionado uma diferente visão das assembleias.

Entretanto, ainda era preciso certo engajamento de alguns grupos e cobrava-se muito deles, para que eles tivessem um papel mais ativo, mais opinativo, já que não havia ‘limites para suas propostas’. A proposta de teatro estava aberta para eles, desde que existisse um comprometimento na realização. Em certo momento, em uma recaída de professor tradicional, foi dado um ‘golpe de estado’³¹, pois desejava ver uma proposta de apresentação vinda deles.

Não desejava que apresentassem uma peça para a escola, isso era escolha deles. No entanto, desejava que eles pensassem na temática, elaborassem um texto e construíssem toda uma partitura física para essa peça. Embora houvesse certa relutância, eles acabaram se juntando em dois grandes grupos (A e B) para a elaboração de uma ‘peça’.

³¹ Termo usado pelo sociólogo francês François Dubet ao narrar sobre sua experiência como professor. Ver em Peralva, Angelina T. e Sposito, Marília P. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor (entrevista com François Dubet)”. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.5, 6, 1997.

O problema originava-se na falta de um objetivo³², de um propósito naquilo que eles pensavam. Diversas vezes pude perceber que eles não tinham uma expectativa de vida relacionada ao sucesso, ter emprego, estudar em boas faculdades. O teatro não poderia vir para contribuir com essa falta de objetivos, de uma realização pontual ou diminuição da grande baixa estima dos alunos. O desejo era que eles pensassem a longo prazo, em um objetivo e, depois, decidissem encenar ou não, como peça, exercício, improviso. A decisão de como seria o desfecho do processo do projeto de teatro seria exclusivamente deles. O objetivo não era a apresentação, mas um planejar contínuo, valorizando o cotidiano deles, por meio de improvisos e construção de um texto coletivo, colaborativo.

Os integrantes do grupo A foram descrevendo, como proposto, os temas que gostariam de pensar para uma futura apresentação: casamento, prostituição, gravidez, amor, aborto, namoro, DST, homossexualidade, métodos anticoncepcionais, separação e traição. Depois de elencarem esses temas, selecionaram aqueles que seriam o foco do trabalho: casamento, prostituição, gravidez, aborto, namoro, métodos anticoncepcionais e traição. Posteriormente, escolheram o fio condutor – sexo.

Os integrantes do grupo B também passaram pelo mesmo processo de trabalho e as escolhas foram: drogas, relacionamentos, emprego, dinheiro, responsabilidade, ódio, amor, traição, sofrimento, DST, sexo, futebol, polícia, violência, vida, família e diversão. Depois dessa primeira seleção, restaram os temas: relacionamentos, ódio, traição, sofrimento, sexo, família e diversão. E, novamente, o fio condutor seria o sexo.

Os dois grupos escolheram como fio condutor o sexo e assim seria mantido. No entanto, como chegar ao tema sem ser gritantemente explícito ao trabalhar com essa questão? A saída foi manter a coerência do trabalho anterior com as oficinas e continuar a trabalhar com a improvisação de cenas, só que agora com um ‘fim’ e com determinados temas norteadores.

³² O sentido da palavra ‘objetivo’ dá conta de algo que se pretende buscar no sentido mais amplo. Esses momentos eram os mais complicados, pois os alunos demonstravam uma enorme falta de expectativa e de conhecimento do que poderiam fazer, trabalhar, estudar.

Realizavam-se inúmeras improvisações usando pares, duplas, monólogos, momentos com interrupções dos próprios alunos. Os *três pontos* eram lembrados com exatidão, até que fosse possível enxergar a essência de cada um dos itens escolhidos por eles. O que era buscado é que eles pudessem pensar, realizar e ver quais seriam as reações de um homem realmente raivoso com a mulher grávida de outro. Diversas vezes perguntou-se se o que foi visto era raiva, como era raiva contra outra pessoa, como era a raiva misturada com amor, com a solidão.

A proposta de um texto coletivo foi mostrada para eles, por meio da leitura do *Livro de Jó*, do teatro da Vertigem, mostrando para eles que existia a possibilidade de escritura de um texto por meio da realização física de uma proposta textual. Era justo para com os alunos que eles tivessem uma produção original, que fosse um resultado de alguns meses de trabalho. Para tanto, eram revezados na transcrição das atividades e resultados (tal como o *escrevinhador* de Brecht). Normalmente todos pensavam no seu respectivo improvisado e, posteriormente, um a um, os realizavam. Um aluno passava então para essa transcrição, porém as observações deles eram mais ricas do que essa transcrição que, na verdade, era apenas uma formalidade. O aspecto realmente rico desses encontros era dado pelas sutilezas das saídas proporcionadas por eles próprios com os improvisos.

Essa etapa de trabalho foi extremamente proveitosa, mesmo que de curta duração – um mês. Foi proveitosa, pois existia uma considerável sinergia entre os alunos, dentro dos seus próprios grupos (A e B), mas não entre os dois grupos. Nesses momentos, era possível notar as grandes desigualdades de grupos heterogêneos, principalmente com aqueles que vinham do nordeste ou tinham um acento mais marcado nas palavras. Quando isso ocorria, as atividades eram suspensas e os ‘dramas’ discutidos em roda, nunca entre ‘professor’ e aluno, sempre entre os pares.

Nesse momento, tivemos uma sala improvisada, mas que proporcionava uma maior tranquilidade para os alunos, já que agora precisaríamos nos ouvir melhor e eles poderiam opinar com mais clareza e confiança, sem algumas interrupções que existiam naturalmente no pátio da escola. A atividade fora interrompida com as férias de julho, com a certeza que seria estendida e finalizada até dezembro de 2006.

Entretanto, problemas ligados exclusivamente à coordenação da escola determinaram o fim do projeto de teatro, passando as turmas para a professora de dança. Essa interrupção brusca deveu-se ao fato da impossibilidade do meu comparecimento nas duas primeiras aulas de agosto. Essa decisão abrupta e unilateral só comprova um dos problemas já apontados: a falta de comunicação entre a direção e osicineiros (que não fazem parte do corpo fixo e concursado de professores) e a falta de integração entre os propósitos dos projetos individuais, possibilitados pelas oficinas, com o projeto maior, que é o da própria escola.

Dessa forma, não existe um retorno a ser dado sobre a finalização das propostas que estavam em desenvolvimento no fim do primeiro semestre de 2006. Essa interrupção não invalida a proposta, pois o objetivo sempre foi a realização contínua de atividades ligadas ao teatro e não propriamente a realização de uma peça teatral.

7. Conclusão – Análise dos resultados da pesquisa

É um prazer chegar aos resultados obtidos de um trabalho. Mesmo que alguns deles frustrem as expectativas iniciais, porém se compensa com os resultados inesperados, por vezes inusitados – na educação vemos muito dos dois.

Parte dos resultados não será debatido, pois alguns deles são bem próximos dos mencionados pelo PCN de teatro e alguns partem de um certo *sensu comum*, principalmente no que tange à expressão e relação com outras pessoas e grupos distintos.

O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, idéias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização. A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambigüidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras. O teatro como diálogo entre palco e platéia pode se tornar um dos parâmetros de orientação educacional nas aulas de teatro; para tanto, deverá integrar-se aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação da área. (Parâmetros curriculares nacionais: Arte, 1998, 88)

O centro da investigação constitui-se em propor atividades teatrais com claras características do teatro épico, por meio de *jogos teatrais*, para um grupo de alunos de uma escola pública de São Paulo, EMEF Desembargador Amorim Lima, que estão inseridos em um processo de mudanças escolar, passando de uma escola ‘padrão’ para uma escola com características de escolas democráticas, objetivando que os alunos pudessem ter uma melhor compreensão e inserção no processo *democrático* o qual estão vivenciando.

Após o desenvolvimento de alguns capítulos de introdução à discussão sobre educação, educação contemporânea, escolas democráticas, teatro, Bertolt Brecht, foi possível notar que

determinadas questões foram surgindo – unindo determinados conceitos da educação contemporânea mencionados no projeto e o teatro épico – e algumas delas não foram respondidas.

Uma das primeiras menções é o paralelismo que se pode enxergar na concepção de educação contemporânea e o teatro épico. Essa observação é uma daquelas que está no campo do inusitado, já que não se havia pensado em estabelecer esse tipo de relação.

O teatro proposto por Bertolt Brecht busca desnudar o obscuro, retirar de cena os panos que cobrem todo aparato cênico. Não é figura de linguagem dizer tudo isso, já que Brecht buscou o estranhamento, buscou estabelecer uma relação não ilusória com seu expectador, tanto na montagem e como no texto.

Levando-se esse conceito para o campo da educação, acredito que essa concepção seja extremamente aguda, já que retira dos habituais atores (professores, coordenadores, diretores) os poderes da produção. Nesse sentido, busca-se o estranhamento, o desamararr dos nós entre o conteúdo e os veículos pelos quais esse é transmitido, reduzindo drasticamente os interlocutores, ou melhor dizendo, o poder que estes possuem ao fazer a interface na aquisição de conteúdo. O teatro épico rompe essa relação e a educação contemporânea deveria buscar o mesmo, isso se já não está buscando.

A partir dessa concepção de teatro/educação, pode-se ver alguns paradigmas, novos ou não: a relação do professor com o conhecimento, a do professor com o aluno, a do aluno com o professor e outros agentes escolares e a do aluno para com o conteúdo. Essa relação seria estabelecida por uma relação crítica com o objetivo principal pretendido. Seria um estímulo para que estes (professor, alunos e envolvidos no processo de escolarização) possuíssem uma visão particular e crítica, pois eles se apropriariam dos mecanismos da educação. Uma educação sem a necessidade das amaras, uma educação não ilusória.

Estabelecer esse paralelismo, entre teatro épico e educação contemporânea só foi possível, neste projeto, por meio dos *jogos teatrais*. Em diversos momentos das atividades, preparatórias para o projeto ou do projeto de teatro em si, pode-se notar que os alunos começaram adquirir a concepção de teatro que, como explicitada acima, seria pretendida para a educação. Não significa que necessariamente esse foi um dos objetivos dos exercícios, mas sim um dos resultados observados.

A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela o desenvolvimento em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo. (KOUDELA, 2004, p.18)

Um exemplo foi a realização, em 2006, de jogos de *dar e tomar*. Nestes, os parceiros, até cinco, escolhiam um tema para ser conversado. Um deles iniciava e não poderia parar até receber a mensagem, de um coordenador, que deveria *dar* a palavra para outro jogador ou que outro jogador recebesse a mensagem de *tomar* a palavra de quem estava falando. Primeiramente, é bastante complicado estabelecer uma comunicação sem saber que terá o seu desfecho interrompido ou que deverá passar a palavra para outros jogadores, que precisariam estar sempre atentos para continuar ou tomar a palavra do outro, sem criar uma quebra do discurso tão abruptamente.

Percebia que cada vez que eles realizavam esse exercício, a partir de um texto comum ou não, eles controlavam a situação, mesmo que um coordenador pudesse mudar a qualquer momento o rumo das discussões. Eles, jogadores, percebiam os elementos da atividade, já que estes estavam desnudados e assim poderiam, de certa forma, conduzir o seu próprio ritmo. Participavam da discussão, da apreensão, do processo de criação, que poderia ser ou não, no futuro, um texto coletivo.

Não tendo o teatro como um espaço de apresentação, mas de *jogos teatrais*, esse exercício era extremamente pertinente, pois era uma atividade em si, possuía o seu significado, em detrimento de outras atividades que poderiam ser desenvolvidas, mas ao mesmo tempo colaboraria com outras. É uma atividade que tem seu significado isolado e em conjunto.

O processo de jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo do faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação, através da solução de problemas de atuação (KOUDELA, 2004, p.44)

Ao mesmo tempo em que essas atividades eram desenvolvidas, outra também era – a do espectador. Em poucos momentos dentro do universo escolar, dá-se o tempo necessário e espaço para que grupos ou indivíduos observem outros. Na verdade, essa atividade de ausculta das ações, reações e ruídos internos quase não é permitida. Não é permitido observar o outro, é proibido. No entanto, no teatro, estabelece-se essa relação de um tempo necessário para se colocar na posição do espectador e poder aprimorar sua ‘performance’, repensar a próxima, observar reações. Aprender a ler o outro é um exercício sem fim e indispensável para se viver em comunidade.

Nesse meio tempo, em que todos estavam aprendendo a observar as ações, reações e soluções, não retiro o meu papel como aquele que aprende a ser novo. Um dos resultados que realmente não poderá ser mensurado, mas que posso garantir, é a veracidade do meu aprendizado como professor, já que não sou ou era professor de teatro. Minha formação é em história, mas resolvi me colocar como professor de teatro para entender como este poderia contribuir para a escola e para as escolas democráticas.

Ser professor de teatro, em um modelo como foi o escolhido, não é muito diferente da atividade de professor de história, pelo menos não da minha atividade de professor dessa área. Observar e sentir quais são ‘tendências’ dos alunos, quais as prioridades, qual o ritmo do dia, dos grupos, das pessoas, é uma atividade rotineira. Para o teatro, procurei me colocar na posição de Jacotot e tatear entre as possibilidades do teatro.

Obviamente, estar nessa posição cria um ‘novo professor’, com muito menos poder. Não era a pretensão avaliá-los como alguém formado em artes cênicas, até mesmo porque não detinha todo o ferramental para essa avaliação. Dessa forma, as minhas interferências estavam mais no campo de organizar as atividades, sugerir propostas, soluções, do que propriamente dizer ‘certo ou errado’. Era curioso como os alunos viam isso e não me menosprezavam, não me agrediam pela falta de ‘conhecimento’. Eles foram perfeitos ao caminharem juntos. Todos caminharam na mesma direção, ritmo, mesmo com os estranhamentos do processo.

Entretanto, o resultado mais esperado e claramente observado foi o esclarecimento dos pressupostos da escola democrática por meio do teatro.

Em muitos improvisos, os alunos escolhiam tratar de elementos da escola e muitos desses improvisos faziam menção a uma escola que não mais existia ali, mas cujos referenciais, para eles, ou eram ainda muito presentes ou não haviam desaparecido, existindo, assim, resquícios de uma organização tradicional, junto com o projeto de construção de uma *escola democrática*.

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação. A característica principal do homem, quando comparado com os primatas superiores, é sua imaginação, ou seja, sua capacidade de fazer símbolos – a representação de um objeto, evento ou situação na ausência desse.

A imaginação dramática, sendo parte fundamental no processo de desenvolvimento da inteligência, deve ser cultivada por todos os métodos

modernos. Piaget indica que o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento da criança. (KOUDELA, 2004, p.27-28)

Eles realizavam exercícios nos quais ficava claro que a escola ainda era opressiva, que os professores não eram relevantes para eles e que não tinham preocupações com os alunos, que era necessário ‘colar’, que o professor utilizava formas diversas de punição aos alunos, que a disposição dos alunos em sala era a típica aula frontal, de que a lousa era o principal instrumento do professor. Muitas vezes, o *gestus* contava toda história, por meio de uma robustez do corpo, de ações destemperadas ou agressivas.

Freqüentemente os alunos se deparavam com exercícios que tratavam de características das escolas democráticas. O *dar e tomar* pode ser entendido como um exercício no qual o indivíduo precisa necessariamente aprender o momento em que deve dar a palavra ao outro ou interromper o outro quando for necessário para o argumento em questão. Nas assembleias democráticas, que ainda estão em um processo lento na Amorim Lima, é pressuposto o exercício dessa atividade de aprender o seu momento, o momento de se colocar e contribuir.

Todas as atividades eram coordenadas por um professor, tal como o tutor. Eles possuíam um determinado roteiro, que se pode considerar um passo à frente do já desenvolvido na Amorim Lima no que se refere aos pressupostos de *escola democrática*, pois o roteiro criado no projeto de teatro é pensando, planejado e executado pelos próprios alunos, respeitando seus ritmos, suas vontades, suas características. Eles debatem e encenam o conteúdo que lhes interessa, muitas vezes sendo o mesmo interesse da escola.

Outro ponto do projeto de teatro que contribui para o projeto da Amorim Lima é o trabalho com o corpo. A proposta da Amorim Lima, e também de outras *escolas democráticas*, é de um trabalho diferenciado, por meio de oficinas, para se tratar do corpo, tanto que nesta pode-se escolher educação física ou capoeira. Indiscutivelmente, o teatro é a arte do corpo, já que o teatro pode se apoderar do texto, da fala, da luz, do cenário, do

figurino, mas sua ferramenta inalienável é o corpo. Com certeza, o teatro tem sua parcela nesta discussão, principalmente para o autoconhecimento e para a ampliação da noção dele.

O homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Com sua movimentação, tem por objetivo atingir algo que lhe é valioso. É fácil perceber o objetivo do movimento de uma pessoa, se é dirigido para algum objeto tangível. Entretanto, há também valores intangíveis que inspiram movimentos. (LABAN, 1978, p.19)

Todas as atividades são desenvolvidas por meio de movimentos e do conhecimento dos *níveis*, dos exercícios de fisicalização, do toque, do apreciar volumes e, principalmente no caso deste projeto, da construção de plantas baixas e, posteriormente, a demarcação destas por meio do corpo e do movimento. Atividade essa que ganha força no momento em que a escola passou por um sensível processo de ressignificação dos seus espaços, alguns passando pela extinção; outros, pela ampliação; e outros ganhando novas funções.

Por fim, o projeto de teatro foi capaz de propiciar uma amarração de conteúdos, temas, mas principalmente do projeto Amorim Lima. Capaz de colocar em cena as discussões de assembléias, mudanças espaciais, formação de grupos, construção de roteiros, articulação de posições políticas, integração de formas de linguagens (físicas, vocais, textuais), compreensão do espaço, possibilidade de expressão, possibilidade do exercício democrático. O projeto de teatro na Amorim Lima foi capaz de propiciar aos alunos um entendimento mais amplo do próprio processo no qual estão inseridos e uma possibilidade para, todos nós, repensarmos as propostas para a educação contemporânea, especialmente para as denominadas *escolas democráticas*.

Referências

ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARGÜÍS, Ricardo. (Org.). *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANTES, Uria Correa. *Artaud: teatro e cultura*. Campinas: Unicamp, 1988.

ARAÚJO, Ulisses F. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e o seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem e vida*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

AZEVEDO, Sônia Maria. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Tentativas sobre Brecht*. Madrid: Taurus, 1975.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras Escolhidas, Vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1997.

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

BRECHT, Bertolt. *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Diário de Trabalho*, vol.1 – 1938-1941. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

_____. *O declínio do egoísta Johann Fatzer*. São Paulo: Cosac/Naify, 2002b.

_____. *Estudos sobre o teatro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. *Diário de trabalho*, vol.2 – 1941-1947. Rio de Janeiro: Rocco, 2005b.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro*. São Paulo: UNESP, 1997.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CARVALHO, Andréa Egydio de. *Jogo do gesto: o aprendizado do teatro através da percepção corporal*. 2002. 112f. Dissertação (mestrado). Escola de Comunicações e Artes (ECA). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Carvalho, Flávio Augusto Desgranges de. *A pedagogia do espectador*. 2001. 185f. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORTÁZAR, Julio - *Algunos aspectos del cuento*. Revista Casa de las Américas. Havana nº 60, julho 1970.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1952.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador* (vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EMEF Desembargador Amorim Lima. <http://www.amorimlima.com.br>. Acessado em 17/jan./2005.

ESCOLA DA PONTE. <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/local/local.htm>, visto em 05/01/2007.

FARAH, Marisa Helena Silva. *Espaços e significados do corpo no 'Experimental da Lapa' (1967-1972)*. 2005. 137f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FELÍCIO, Vera Lúcia. *A procura da lucidez em Artaud*. São Paulo: Perspectiva: 1996.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio Viñao. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILBERT, Roger. *As idéias atuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes, 1983.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien – *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1991.

_____. *Texto e jogo: uma didática brechtiniana*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 1999.

_____. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2001.

_____. (Org.). *Heiner Müller: o espanto no teatro*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2003.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEHMANN, Hans-Thyes. O teatro pós-dramático e o teatro político. *Revista Sala Preta*. Revista do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. São Paulo, n.3, p.09-19. 2003.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: e.d 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: ed. 34, 1999.

LYOTARD, Jean-François. *Lições sobre a analítica do sublime*. Campinas: Papirus, 1993.

MACEDO, Lino de. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporâneas*. São Paulo: Moderna, 2002.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARIN, Peter; Stanley, Vicent; Marin, Kathryn. (Orgs.). *Os limites da educação escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Brasília: INEP; Bauru: EDUSC, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

_____. *A religação dos saberes*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *O método 3: conhecimento do conhecimento*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Ibrasa, 1963.

NESTROVSKI, Arthur. *Trilogia Bíblica (apresentação)*. São Paulo: Publifolha, 2002.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PERALVA, Angelina T. e SPOSITO, Marília P. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor (entrevista com François Dubet). *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.5, 6, 1997.

PIAGET, Jean. *Formação do símbolo na criança imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Revista Sala Preta. Revista do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. São Paulo, n.3, 2003.

RODRIGUES, Mauro Roberto. *Poética da pequena pedagogia do teatro: Protocolos e mediações em experimentos de aprendizagem de teatro*. 2004. 160f. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em teatro. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROSA, Cláudia Santa. *Escola da Ponte: a cidadania na prática*. Revista Criança. Brasília, número 42, páginas 28-30, dezembro de 2006, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista42.pdf>, visto em 16/janeiro/2007.

SINGER, Helena. *República de crianças*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almeida, 1974.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Improvisação para teatro*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

TOURRAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1980.

WOLFORD, Lisa. *The Grotowski Sourcebook (Worlds of Performance)*. London: Routledge, 1997.

Videografia

O Fabuloso destino de Amélie Poulain. Direção: Jean-Pierre Jeunet. Produção: Helmut Breuer, Jean-Marc Deschamps, Arne Meerkamp van Embden e Claudie Ossard. Intérpretes: Audrey Tautou, Mathieu Kassovitz e Lorella Cravotta e outros. Roteiro: Guillaume Laurant e Jean-Pierre Jeunet. Studio +. França/ Alemanha. 2001. Um disco de DVD, Widescreen 16:9, Dolby Digital, Francês 5.1, Português 2.0, Colorido.

Anexo B – Convocação de assembléia de alunos

Prezado Educador da EMEF Desembargador Amorim Lima

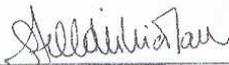
Em 10 de agosto deste ano nós propusemos ao Conselho de Escola criar um grupo de preparação para as Assembléias de Alunos. A proposta foi aprovada pelo CE e, em 11/08 nós percorremos as salas de 5ª. a 8ª. séries, convidando os alunos a participarem.

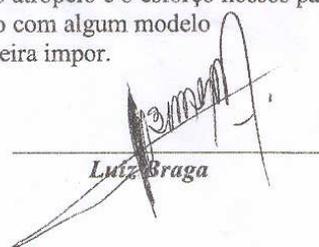
Desde 17/08 temos feito encontros semanais com um grupo de alunos que aceitou o convite, no intuito de instrumentalizá-los a coordenar, sozinhos, as Assembléias de Alunos. Este grupo logo se estabilizou em cerca de 12 alunos. Hoje 9 alunos, da 4ª. a 7ª. séries, estão comprometidos com o projeto.

Em 09/11 o CE aprovou que a 1ª. Assembléia de Alunos aconteça no dia 25/11/05, tendo as seguintes características:

- Devido ao grande número de alunos da escola, a Assembléia acontecerá em 3 grupões simultâneos pela manhã, e 3 à tarde, assim divididos:
 - Pela manhã: Salão 2º. andar: alunos das 5as. e 6as. séries.
Salão 1º. andar: alunos das 7as. séries.
Pátio interno: alunos das 8as. séries
 - À tarde: Salão 2º. andar: alunos das 1as. e 2as. séries
Salão 1º. andar: alunos das 2as. séries
Pátio interno: alunos das 4as. séries
- Os grupos da manhã terão início às 10:00 hs, e os da tarde às 15 horas. A previsão é de 1 hora e meia de duração.
- Cada grupo será coordenado por 3 alunos.
- Dentre 12 questões que o Grupo de Preparação listou como importantes e urgentes, a totalidade dos alunos elegerá 2 delas para serem tema desse primeiro encontro. A escolha será feita por votação, em 22/11/05, terça-feira, e as 2 questões mais votadas serão o tema de discussão nos 6 grupos.
- Os alunos/coordenadores das assembléias, e nós que os estamos orientando, gostaríamos de pedir a colaboração dos educadores da escola nesta atividade. Estaremos na reunião de JEI do dia 22/11/05, às 12 horas, a fim de pensarmos juntos o papel e a função dos adultos neste dia. O que pensamos a priori, e gostaríamos de já solicitar e sugerir é:
 - uma adequação das atividades da primeira metade da manhã, no sentido de os alunos estarem disponíveis para o início dos grupos, às 10 e às 15 horas.
 - uma retaguarda no sentido de orientar a condução dos alunos às respectivas salas.
 - a distância, e o grau de neutralidade que os adultos deveremos manter em relação às assembléias, é o que entendemos deva ser o tema de uma reunião da equipe. De todo o modo, convém ressaltar que os alunos serão os coordenadores, e que nossa ingerência deverá se limitar a manter o ambiente dentro de limites aceitáveis de civilidade – a fala fora de hora, a ausência de atenção, os eventuais descompromisso e o desinteresse pela atividade, deverão ser tratados, ou não, pelos coordenadores, da forma que julgarem adequada.

Estamos seguros que a instalação das assembléias é um processo, e nem os alunos que se dispuseram a enfrentá-lo, nem nós que os estamos ajudando na tarefa, temos a boa fórmula de seu funcionamento – vamos todos aprender juntos esta nova forma de convivência. Nesse sentido, é importante que nós, adultos, tenhamos paciência e percebamos que mais valerá um pequeno avanço, conquistado por eles, do que o atropelo e o esforço nossos para que, desde o começo, as assembléias funcionem de acordo com algum modelo preconcebido que possamos ter, e que nossa ansiedade queira impor.


Stella Nicolau.


Luiz Braga

Anexo C – Diminuição de faltas de professores

Projetos diminuiram falta dos professores e indisciplina. São Paulo, domingo, 22 de outubro de 2006. Jornal Folha de São Paulo. Folha Online. Cotidiano. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2210200612.htm>

Os prédios são bonitos, bem conservados, os professores vão trabalhar com gosto, os estudantes, como sempre, têm lá suas reclamações, mas demonstram afetividade para com a escola. E tudo isso acontece na rede pública.

As Emefs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) Presidente João Pinheiro, na Vila Matilde, zona leste de São Paulo, e Amorim Lima, na zona oeste, optaram por mudar a metodologia de ensino para solucionar dois problemas: a falta de comprometimento de alguns professores e a indisciplina de parte dos alunos.

A mudança na Amorim Lima aconteceu há três anos, quando os pais e a escola decidiram acabar com as salas de aula de segunda até a oitava séries e instituir a figura dos tutores, que orientam os estudantes.

A sala de aula virou um grande salão com diversos grupos que, a cada pouco, vão fazer pesquisas nos computadores para solucionar os problemas.

A diretora, Ana Elisa Siqueira, conta que a participação dos pais é enorme. "A comunidade é diversificada. Como a escola fica perto da USP, há pais que fazem mestrado e há os que têm escolaridade menor."

"O que a gente sentia é que era tudo muito acomodado. Com a entrada da comunidade na escola, as questões começaram a ser discutidas. No início, um dos problemas era os professores faltosos. E isso mudou", conta Regina Carmen Chaves, 50, que tem um filho na oitava série e outro que já concluiu o ensino fundamental.

Na João Pinheiro, da zona leste, os estudantes sofriam um impacto ao ingressar na quinta série. Trocavam o professor fixo dos primeiros anos do ensino fundamental por uma gama de docentes, em aulas curtas. O resultado era a indisciplina e a rejeição aos que lecionavam.

No entanto, esse era o retrato até 1984. Desde então, optou-se por adotar um professor só. Para ter esse "superdocente", há reuniões de estudo, resolução de exercícios e planejamento. "A criança é acolhida e o índice de evasão é mais baixo", diz a diretora, Aparecida Inocência dos Santos.

Em ambos os casos, as escolas obtiveram notas próximas à média do país na Prova Brasil, avaliação realizada pelo Ministério da Educação.

Anexo D - Quer entrar nessa escola?

Revista Crescer, editora Globo, Edição 156 – Novembro, 2006.

http://revistacrescer.globo.com/EditoraGlobo/componentes/article/edg_article_print/1,3916,1326545-2450,00.html?

Tem criança? Tem sim, senhor! Tem professor? Tem sim, senhor! Tem arte? Tem sim, senhor! E também tem pai, música, mãe, circo, tinta, avó, dança, artista, índio... Mas o que é esse lugar? Uma escola. E não somente uma. Aqui a gente vai contar a história de quatro educadores que olham para o espaço escolar que dirigem e enxergam várias dimensões: de aprendizado, afeto, arte, e, o mais importante de todos, experiência. Para Marcelo Cunha Bueno, Ana Elisa Siqueira, Robson Max de Oliveira e Pio Campo, não importa a idade, não importa a forma, não importa quando. Eles prezam a escola como um espaço que vai além do saber. Um lugar que pode oferecer mais do que conteúdo. E o segredo é simples: deixar as portas abertas, promover a circulação. De gente e de idéias. É essa linha que une as três escolas que apresentaremos a seguir. A generosidade está em compartilhar os saberes por entenderem que não podem estar presos a paredes e carteiras. Cada um a seu modo, esses líderes são apaixonados pelo ambiente de aprender e buscam sempre renovar a maneira de ensinar isso, seja aos estudantes, aos professores ou às famílias. Em troca, garantem novas experiências e a possibilidade de transformar a educação no Brasil.

Estudar, estudar, estudar

Para o paulistano Marcelo Cunha Bueno ter a própria escola é pouco. Não, não se trata de ambição ou arrogância. É que, para o educador, as discussões que ele tem sobre pedagogia precisam extrapolar os muros. Devem atingir as famílias, outros professores, outras crianças e quem mais estiver disposto a conversar sobre o assunto. Uma das formas de conseguir isso foi abrindo o Núcleo de Formação Gratuito da Escola Estilo de Aprender, no bairro da Lapa, Zona Oeste de São Paulo, que recebe professores, pais e demais interessados em educação para discutir novas formas de educar. Ali ele faz questão de passar a idéia de que ninguém detém o conhecimento absoluto. É um grupo de estudos. Os cursos percorrem a polêmica história da pedagogia, apresenta concepções de alfabetização, reflexões sobre como usar a arte na sala de aula e outros pontos. "Hoje a sociedade se organiza de um jeito que não dá para ficar preso a conceitos de anos e anos atrás", afirma. Mas ele conta que, quando criaram o curso, a intenção era também atrair as famílias. "A idéia principal de ser gratuito é para que qualquer pessoa tenha acesso à escola, para que ela seja freqüentada, habitada e pisada por pessoas diferentes", diz Marcelo. E, por consequência, expandir a educação.

Por ser gratuito, a maioria dos novos alunos são professores da rede pública de São Paulo. Em dois anos, mais de 200 pessoas já passaram pelas salas de aula da escola de educação infantil e ensino fundamental. Muitos desistem. Ou por não criarem vínculos pelo fato de não pagarem nada ou porque os cursos mexem com conceitos de educação. Marcelo só deseja oferecer um espaço de aprendizado. Está mais focado no movimento, na troca. Além do retorno presencial, na hora da aula, Marcelo e sua equipe de professores podem vez ou outra medir a repercussão de suas atitudes. "Há diretores de escolas públicas que vieram fazer o curso conosco e me chamam para ver o espaço de formação que eles criaram na escola deles", diz. Seja pensando nele mesmo, seja nas crianças da escola ou nos estudantes adultos, Marcelo confessa que não foca no futuro. "Quero provocar experiência, preocupo-me com o momento. São espaços inúteis. As pessoas sempre perguntam: 'Mas como isso se dá na prática?', e eu respondo: 'São pequenas palavras, toques, gestos que fazem a pedagogia da diferença. Está aí para quem quiser ver!'"

O Brasil como conteúdo

Era uma vez um terreno abandonado - mais parecido com um grande lixão - que um belo dia toma um banho de poesia e é dividido em vários locais chamados Jardim das Formas, Quilombo, Memorial Indígena e Brinquedoteca Alegria do Povo. Seu nome? Vila Esperança. Essa é a história de uma escola diferente, gratuita, que funciona há dois anos no coração do Brasil. Nasceu em uma organização não-governamental que, há 17 anos, oferece artes para crianças de escolas públicas na Cidade de Goiás, em Goiás. Cerca de 200 crianças, de 6 meses a 18 anos (há as que crescem só no corpo, explicam), vivem todos os dias uma rotina de sonho, com aulas ao ar livre, paradas para brincar, lutar capoeira, e tudo na companhia de pavões, sabiás, coelhos, galinhas, gatos, cachorros, além dos animais que visitam o arborizado local, como garças, lontras e tartarugas. Não há separação por idade. Todos aprendem junto. Em cada canto, uma oportunidade de viver cultura e natureza.

Vila Esperança não é um projeto concluído. O primeiro passo aconteceu no encontro dos artistas e

educadores Pio Campo e Robson Max de Oliveira de Souza. O italiano Pio havia trocado uma vida de executivo em sua terra natal para trabalhar dançaterapia socialmente e veio para o Brasil como voluntário e para trocar experiências. Por uma amiga, ficou sabendo do trabalho que o mineiro Robson realizava em Goiás e aí viram que os sonhos e as experiências eram mais do que parecidos. Com o tempo, agregaram outros educadores e artistas e passaram a oferecer as oficinas de artes, shows, além de uma brinquedoteca e uma biblioteca. Por isso, não só os matriculados circulam pela Vila. Outras crianças e adultos freqüentam o local. Robson e Pio se dividem entre Brasil e Itália promovendo shows, atividades, bingo, bazares e o que mais surgir para arrecadar fundos e conseguir manter a Vila financeiramente. As famílias das crianças não pagam um centavo. "É uma escola particular que é pública. Uma boa confusão!", afirma Robson. Na Vila Esperança, a cultura brasileira é a principal matéria-prima. Tocar tambor é tão importante quanto acertar a conta de matemática. "Só se aprende vivendo", diz. É assim que eles misturam Piaget e Paulo Freire a mestres indígenas e africanos. "São todos educadores por excelência", diz Robson.

Paredes ao chão

Educação é militância? "Para mim é muito mais do que isso: é a vida! Entro aqui às 7 e pouco da manhã e não saio antes das 11 da noite!", diz a agitada pedagoga Ana Elisa Siqueira, diretora da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, no bairro do Butantã, em São Paulo. Graças a ela mesma, administra uma escola bem diferente das outras da rede municipal paulistana. Em 2004, ela pôs paredes das salas de aula abaixo e abriu dois grandes salões. Neles, crianças de mais de uma série estudam os temas e matérias conforme decidiram em um roteiro acertado anteriormente. Faz parte do Projeto Amorim Lima, uma versão brasileira do tipo de projeto pedagógico da Escola da Ponte, desenvolvido há mais de 30 anos pelo educador José Pacheco, em Portugal. Começou aos poucos, mas desde fevereiro, a escola inteira está no projeto.

Ana Elisa não lembra ao certo por que se tornou professora. "Estudei em colégio de freiras e acho que todas as meninas sonhavam com isso." Mas sabe bem o que está fazendo agora. Lutou para envolver os professores e os pais dos alunos no projeto, depois pela aprovação na Secretaria de Educação. A Amorim Lima foi escolhida a dedo. "Eu conhecia a região por ter trabalhado como coordenadora pedagógica e vi que era um campo fértil de possibilidades", afirma, citando a diversidade entre as famílias dos alunos que vão desde pais analfabetos a doutorandos da Universidade de São Paulo. Mesmo antes de implantar o projeto, Ana já corria atrás de patrocinadores que quisessem 'cuidar' da escola, coisa que faz até hoje. Seu dia-a-dia é buscar parcerias, seja de um colega de trabalho, seja de uma empresa. As propostas? Disponibilizar dentro da escola aulas de arte, música, dança, capoeira, educação ambiental, esportes e outras diversidades para garantir uma hora a mais às crianças na escola. Para ela, educação sem liberdade de expressão não tem sentido. Por isso que, na escola dos sonhos que ela consegue realizar, professor aprende com aluno, aluno aprende com colegas mais novos, e escola não é espaço somente de educadores: há artista, há pais e há até índio. Índio? Em São Paulo? Sim. "Eles vão ficar dez dias hospedados aqui e as crianças vão acompanhá-los na construção de uma oca." É preciso mais?

Sua história

A generosidade de um pai ajuda a melhorar a escola do filho

Não só os educadores podem melhorar a educação. Os pais também podem ajudar, como mostra a história do representante comercial César Luiz Marques, contada por ele no site do Projeto Generosidade. No início de 2006, o filho mais novo de César, Fernando, 7 anos, entrou para a escola pública, a Caic Prof. Mariano Costa, em Joinville, SC. César - também pai de Juliana, 15 anos - e a esposa, Roseleni, decidiram fazer algo pela escola. Ela entrou para a Comissão de Segurança da escola, e César decidiu dar aulas de matemática, atividade que exerceu em 1988, quando era aluno de engenharia elétrica. Uma vez por semana, os alunos com dificuldade na matéria assistem à aula de reforço de César. Gratificado com o bom aproveitamento dos alunos, ele pretende continuar as aulas. "Com jeitinho, todo mundo pode fazer alguma coisa", diz ele. E está absolutamente certo.

http://revistacrescer.globo.com/EditoraGlobo/componentes/article/edg_article_print/1,3916,1326545-2450,00.html