



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

EM BUSCA DE UMA ESCOLA VIVA:

**Uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do Instituto
Federal Fluminense**

CLARICE CRUZ TERRA

RIO DE JANEIRO

2016

CLARICE CRUZ TERRA

EM BUSCA DE UMA ESCOLA VIVA:

**Uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do Instituto
Federal Fluminense**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes
Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Orientadora: Professora Dra. Marina Henriques Coutinho

RIO DE JANEIRO
2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO**

Centro de Letras e Artes – CLA
Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas

**“EM BUSCA DE UMA ESCOLA VIVA: Uma experiência com o ensino de teatro no
campus Macaé do Instituto federal Fluminense”**

por
Clarice Cruz Terra

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof.^ª. Dr.^ª. Marina Henriques Coutinho – Orientadora (UNIRIO)

Prof.^ª. Dr.^ª. Vilma Campos (UFU)

Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio (UNIRIO)

A banca considerou a Dissertação: Aprovada com louvor

Rio de Janeiro, RJ, em 18 de março de 2016

A Lia, Noa e Yori, meus amores.

A Eduardo Matos, responsável pelo início desta história

AGRADECIMENTOS

A minha amiga e orientadora, Marina, por toda dedicação, atenção, delicadeza, apoio e incentivo.

Aos professores Paulo Merísio e Vilma Campos, pela gentileza e generosidade, ao me apresentarem novas possibilidades na qualificação.

A toda a equipe de professores do Programa de Pós Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, que colaboraram, cada um a sua maneira, para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de turma do mestrado, pelas trocas, pelas risadas e pelos chopes na Urca.

A todos os alunos do IFF, que me inspiram, alimentam e ensinam, em especial aos parceiros do Grupo Manicômio e da Quarta Cultural.

Aos meus colegas de trabalho do IFF, especialmente a equipe de Linguagens, pela parceria e carinho.

Ao meu irmão, Paulo, pelas dicas acadêmicas e por ser uma referência de homem estudioso e dedicado.

A minha avó, minha mãe e minha irmã, por serem partes importantes da pessoa que sou.

As minhas filhas, Lia e Noa, por cederem parte de seu tempo comigo, para a realização desse trabalho e por serem a razão maior da minha busca por uma escola melhor e por um mundo melhor.

Ao meu marido Yori, que é o meu amor, companheiro fiel, que está comigo para o que der e vier, dando suporte a todas as minhas ideias e projetos.

RESUMO

A dissertação investiga uma experiência com ensino de teatro em uma escola profissionalizante: o campus Macaé do Instituto Federal Fluminense. A primeira parte do texto dedica-se ao esclarecimento das bases teóricas do estudo, cujo centro é o conceito de 'experiência' do educador espanhol Jorge Larrosa. A segunda parte da dissertação traz um breve histórico da educação profissional no Brasil e do campus Macaé. Por fim, o estudo traz o relato e a análise da experiência com o ensino de teatro dentro do Instituto; ensino este que acontece basicamente em três esferas distintas: dentro da sala de aula, no grupo de teatro Manicômio e no projeto Quarta Cultural. Trata-se de uma busca por tempo e espaço para o acontecimento da 'experiência', que possa resultar em uma aprendizagem significativa para os alunos e tornar a escola mais viva.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Profissional. Ensino de Teatro. Experiência.

ABSTRACT

This dissertation investigates the theater education experience at a vocational school: the Macae campus of the Federal Fluminense Institute. The first part of the text is dedicated to explaining the theoretical foundations of the study, which core is the Spanish educator Jorge Larrosa's concept of 'experience'. The second part of the dissertation presents a brief history of vocational education in Brazil and in the Macaé campus. Finally, the study provides a report and analysis of the theater education experience within the Institute; an education which takes place basically in three distinct spheres: within the classroom, in the Manicômio (Asylum) theater group and in the Cultural Wednesday project. It is a quest for time and space for the event of the 'experience', which may result in significant learning for the students and turn the school into a more lively place.

Keywords: High School. Vocational education. Theater education. Experience.

7 LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Corredor das salas de aula do IFF Macaé	39
Figura 2 – Gravura reproduzindo o enforcamento de Motta Coqueiro	52
Figura 3 – Vista aérea do IFF Macaé	55
Figura 4 – Fachada da sala de Artes do IFF Macaé	56
Figura 5 – Conselhos do Nhamor	57
Figura 6 – Oficina de balé	58
Figura 7 – Oficina de percussão	59
Figura 8 – Demonstração de free step	60
Figura 9 – Oficina de violão	61
Figura 10 – Roda na aula na piscina	66
Figura 11 – Grupo no final da aula na piscina	68
Figura 12 – Meninos jogando Just Dance	70
Figura 13 – Grupo dançando “Macho man”	71
Figura 14 – Cena do Flash Mob	80
Figura 15 – Cartaz do Instituto Maravilha	83
Figura 16 – Cena de Instituto Maravilha	85
Figura 17 – Apresentação na recepção dos calouros	87
Figura 18 – Programa da peça Confissões de Adolescentes	90
Figura 19 – Cartaz da peça Confissões de Adolescentes	92
Figura 20 – Cena inicial de Confissões de Adolescentes	92
Figura 21 – Apresentação teatral no aniversário do IFF	97
Figura 22 – Servidores participando do Karaokê	97
Figura 23 – Alunos cantando no Karaokê	98
Figura 24 – Apresentação na Quarta Cultural dos namorados	98
Figura 25 – Apresentação do grupo de pagode de Guarus	99
Figura 26 – Pátio onde acontece a Quarta Cultural	99
Figura 27 – Esquete do Eduardo no intervalo das apresentações	102
Figura 28 – Plateia do IF's Got Talent de 2013	103
Figura 29 – Vencedores do IF's Got Talent de 2013	103
Figura 30 – Plateia do IF's Got Talent 2, de 2014	104

Figura 31 – Grupo formado por alunos e servidores	105
Figura 32 – Câmeras e cartazes da intervenção	109

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO - OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI – p.11

2. CAPÍTULO I – A CRISE NA EDUCAÇÃO E A IMPOSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA

2.1. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA SEGUNDO JORGE LARROSA – p.17

2.2. A ESCOLA É UMA PREPARAÇÃO PARA A VIDA OU A VIDA EM SI? - p.23

2.3. “NESTA ESCOLA NOS SENTIMOS APENAS UM NÚMERO”: A FALTA DE ESPAÇO/TEMPO PARA A EXPERIÊNCIA – p.33

3. CAPÍTULO II – O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: DA ESCOLA DE ARTESÃOS E ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

3.1. BREVE HISTÓRICO (CRÍTICO) DA ESCOLA TÉCNICA NO BRASIL - p41

3.2. A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA - p.46

3.3. O CAMPUS MACAÉ E SEUS 20 ANOS DE HISTÓRIA – p.51

4. CAPÍTULO III – O ENSINO DE TEATRO NO CAMPUS MACAÉ DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

4.1. EM BUSCA DE “AULAS VIVAS” NO IFF MACAÉ – p.56

4.2. MANICÔMIO: UM GRUPO DE TEATRO DENTRO DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE – p.79

4.3. PROJETO QUARTA CULTURAL: EM BUSCA DE UMA “ESCOLA VIVA” - p.95

5. CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO – p.112

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – p.117

1 INTRODUÇÃO - OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Quando me vejo retornando à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde cursei Licenciatura em Teatro entre os anos de 1997 e 2002, para falar sobre teatro e sobre o ensino profissionalizante, parece que alguns ciclos estão se completando, ou se conectando. É curioso pensar que estudei na Escola Técnica Federal de Campos, que hoje é a sede do Instituto Federal Fluminense (IFF), escola que possui catorze campi no Estado do Rio e um deles é Macaé, onde eu hoje trabalho. Lá eu fiz o curso Técnico de Química (quem diria?). Mas, na verdade, cursei apenas dois dos quatro anos.

O que aconteceu nesta escola e que mudou a minha vida de forma decisiva - eu tinha planos de seguir estudando na área das ciências - foi o fato de ter feito a Oficina de Teatro na escola, com o professor Artur Gomes, um poeta campista que desenvolvia um trabalho essencialmente performático conosco. Lembro-me, por exemplo, de uma intervenção que fizemos na cantina da escola, em que andávamos perguntando às pessoas na fila do caixa: “Quanto custa um sonho na cantina?”. Andamos também pelos corredores da escola como em uma procissão cantando músicas de Milton Nascimento, entre outras propostas das quais ainda me recordo com certa clareza, apesar de mais de 20 anos já terem se passado.

Como já disse, não concluí o curso técnico. Saí da escola e cursei um ensino médio propedêutico em uma escola estadual, mas continuei por mais alguns anos trabalhando com o Artur, ainda depois de sair de Campos para morar no Rio e cursar a faculdade de Teatro na UNIRIO. Sim, esta experiência foi decisiva para me levar a esta faculdade!

Quando tento me recordar de qualquer outra coisa desta escola técnica, só me lembro da piscina coberta onde eu gostava de nadar e de uma professora de química inorgânica que nos humilhava expondo no mural do corredor as nossas respostas erradas nas provas. Muito mal me recordo da fórmula da água, talvez mais por causa do refrigerante que gosto de tomar: H₂O!.

Há algo de errado nisso, ou será que não? A pessoa faz uma prova para entrar nesta escola que era, e ainda é, considerada a melhor escola de nível médio da cidade, fica lá dois anos e só se lembra das aulas extraclasse de teatro e da piscina? E olha que eu era considerada uma “boa aluna”, daquelas que tiram “boas notas”.

Quando ingressei na UNIRIO, para cursar Artes Cênicas, não havia outro lugar no mundo onde eu quisesse estar. A escola, os professores, os colegas, tudo foi muito importante para mim e me modificou profundamente. Comecei a faculdade acreditando que seria uma

grande atriz, que viveria de teatro e tudo seria perfeito. Até perceber que a rotina de trabalho do ator, que precisa trabalhar nos finais de semana e nos horários noturnos, na verdade, não combinava comigo e nem com os meus horários. O que fazer, então? Estudar outra coisa?

Mas o teatro continuava sendo a única coisa que eu queria estudar! Foi então que a Licenciatura entrou em minha vida e percebi que este sim, era o meu lugar.

Comecei a estagiar como professora de Teatro já no segundo ano da faculdade e este ofício, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no início e até hoje, sempre me foi muito caro.

Em 2003, concluí a Licenciatura. Depois disso, trabalhei em diversas cidades e escolas diferentes, me casei, tive duas filhas e, em abril de 2011, me tornei professora efetiva do Instituto Federal Fluminense.

Ser professor de Artes, especificamente de Teatro, em uma escola técnica, a princípio, não é tarefa das mais fáceis. Mas creio que seja das mais interessantes. Meu concurso era para professor de Artes e no edital eles diziam que poderia ser professor de Teatro ou de Artes Visuais. O edital não dizia para que cidade era a vaga. No início, fiquei lotada no campus Itaperuna – que ficava a oito horas de ônibus da minha casa - alguns meses, até ser transferida para o campus Macaé, onde estou até hoje. Em Itaperuna entrei no meio de um processo já em andamento e minha disciplina se chamava História da Arte. Acho que posso dizer que minha trajetória de professora do IFF teve início efetivo no campus Macaé.

Cheguei ao campus de Macaé do IFF em novembro de 2011 e foi preciso mais de um ano para que eu começasse a encontrar o meu espaço e descobrir o que de fato poderia oferecer à escola. Até então, dei minhas aulas regulares de Teatro para as turmas do segundo ano do Ensino Médio Integrado¹. Em nossa escola, a disciplina de Artes era oferecida apenas para esta série, com dois tempos semanais de aula².

Considero interessante observar que eu fui a primeira professora efetiva de Artes do Campus Macaé, que completou 21 anos de existência em agosto de 2105. Até então, todos os professores da área foram em caráter temporário.

Nesta escola, encontrei uma série de dificuldades no início: os alunos não viam muito sentido em serem obrigados a estudar Artes numa escola técnica e muitos afirmavam ser perda de tempo. Além disso, eles apresentaram grande resistência em relação ao Teatro, já que

1O Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos tem duração mínima de quatro anos e funciona em período integral. Ao final do curso, o aluno obtém formação no Ensino Médio e na área técnica escolhida por ele no ato da inscrição para o processo seletivo. <http://portal.iff.edu.br/campus/macaecursos/ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional>

2A partir do ano letivo de 2016, a disciplina de Artes passará a ser oferecida apenas para o primeiro ano, pois observamos que este ano possui a 'grade curricular' um pouco menos atribulada do que o segundo ano.

antes de minha chegada, os alunos podiam escolher dentre uma série de atividades artísticas, o que iriam cursar. Havia oferta de aulas de violão, canto coral, desenho, dança e teatro. Estas aulas eram ofertadas através de um convênio com a Fundação Macaé de Cultura (FMC), que é uma entidade que visa o fomento de atividades culturais no município e que fornecia os profissionais para darem as oficinas de Artes na escola. Porém, após a criação de novas regras no IFF para o estabelecimento de parcerias, verificou-se que a FMC não poderia continuar responsável pelo pagamento dos professores de Artes do Instituto, pois apenas o próprio IFF poderia pagar os seus professores, que só podem entrar mediante concurso público, e os professores foram dispensados. O fato das aulas de Artes perderem este caráter optativo aumentou a resistência em relação à disciplina.

Apenas no ano de 2013, senti que meu trabalho efetivamente começou no IFF Macaé. Foi quando, além de continuar com as aulas regulares para as sete turmas de segundo ano de nossa escola, começamos o grupo de Teatro do IFF (Manicômio). Este grupo de Teatro é um projeto paralelo, extraclasse, aberto a todos os alunos da escola e tem o objetivo de criar espetáculos e intervenções teatrais na escola ao longo do ano.

Também em 2013, criei o projeto das Quartas Culturais, que surgiu com o intuito de integrar alunos e servidores em apresentações artísticas, uma vez por mês, num espaço que chamamos de Recreio Coberto, que é onde os alunos fazem suas refeições. As Quartas Culturais ocorrem justamente na hora do almoço, buscando uma maior interação com a rotina escolar.

Além disso, os alunos sugeriram a criação do “If’s got talent”, um concurso de talentos, bem ao estilo dos “reality shows” musicais (America's Got Talent e The Voice), que já se tornou um evento anual, com a realização de três edições³. Em todas as ocasiões obtivemos um grande número de inscrições, a plateia esteve lotada, com a participação de alunos e servidores. Toda a comunidade escolar ficou muito satisfeita, vídeos do evento foram para as redes sociais e os comentários positivos duraram alguns dias após o ocorrido. Além da pergunta que se repetia pelos corredores da escola: “quando será o próximo concurso de talentos”? Que maravilha! Arte e Cultura integrando as pessoas, entretendo e alegrando.

Tais acontecimentos me levaram a iniciar uma reflexão a respeito do papel da Arte dentro de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Sempre me pareceu muito pouco a oferta da disciplina em apenas um dos quatro anos do Ensino Médio Integrado. E os projetos e eventos que surgiam indicavam um caminho paralelo, alternativo, em que tínhamos a chance de envolver toda a comunidade escolar, incluindo os servidores, em atividades artísticas e

³Duas das quais são relatadas mais adiante. A terceira aconteceu em 24/02/2016 e não chegou a ser relatada aqui.

culturais, independentemente das aulas formais.

Dois desafios despontavam, então, no meu horizonte: tentar construir uma prática de sala de aula significativa e enriquecedora e buscar situações para o fomento e movimentação da Arte e da Cultura no ambiente escolar.

Junto a toda esta movimentação cultural, comecei a observar dois discursos a respeito dos IFs que me incomodavam: de um lado, um discurso otimista e progressista em relação ao ensino profissionalizante, como se ele fosse um caminho eficaz para tentar diminuir as desigualdades sociais. De outro, os alunos demonstrando sua insatisfação com os currículos lotados e conteudistas, sem ver sentido no que eram “obrigados” a aprender e na forma como são avaliados, apontando para uma quase impossibilidade de se viver experiências significativas dentro deste contexto escolar.

Ao mesmo tempo, surgiu a oportunidade de voltar a estudar na UNIRIO. Durante o período de preparação para este mestrado profissional, deparei-me com o conceito de ‘experiência’ do Jorge Larrosa Bondía, pelo qual me encantei, e as minhas questões começaram a tomar a direção para onde segui e que me trouxe até aqui.

A vivência no IFF e o encontro com Larrosa me ajudaram a começar a formular algumas perguntas que me acompanhariam ao longo do mestrado: qual seria o lugar do ensino do Teatro dentro de uma escola profissionalizante? Será que o ensino do Teatro dentro desta escola (Campus Macaé do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia) seria capaz de possibilitar um “espaço/tempo” para que a “experiência”, dentro da abordagem de Jorge Larrosa, aconteça neste contexto escolar que prioriza os conteúdos, a competitividade e o mercado de trabalho? O tempo reservado ao ensino de Teatro na “grade” curricular seria suficiente? Ou seria preciso extrapolar a sala de aula com atividades artísticas e culturais para que a experiência pudesse se dar?

Pretendo, neste trabalho, refletir sobre essas perguntas, à luz do conceito de experiência de Jorge Larrosa. Embora o fundamento esteja concentrado nesse autor e percorra todo o trabalho, pontualmente vou buscar um diálogo com outros pensadores, como: Paulo Freire, Rubem Alves, Peter Brook, Viviane Mosé, Edgar Morin, Foucault, Rancière, entre outros.

De fato, considero que o debate sobre a presença do ensino da Arte, mais especificamente do Teatro, dentro da escola profissionalizante, ainda seja um tema pouco visitado por estudos acadêmicos. Considero esta discussão relevante e interessante para o ensino profissionalizante e, penso também, para todo o Ensino Médio. Quanto mais eu leio sobre o tema, mais percebo que os problemas e as questões do ensino técnico, podem ser os

mesmos, em maior ou menor grau, aos do ensino médio propedêutico.

O Ensino Médio acontece em anos muito preciosos de nossa existência, a adolescência em sua fase mais ardente, borbulhante, repleta de sonhos, vontades, verdades (ainda que flutuantes e mutantes), descobertas. E é justamente neste momento que as pessoas podem ter tudo isso apagado, amortecido, “adestrado” dentro de uma escola que não vê, ou não quer ver -ou talvez não possa ver - o tesouro que tem nas mãos. Pessoas com potenciais incríveis para a invenção, para a solução de problemas, para a modificação da ordem social e para questionar o porquê das coisas.

É fato que o vulcão da adolescência, em muitos casos, pode ser assustador e difícil de lidar. Mas, pode ser também incrivelmente desafiador lidar com tudo isso. Gera um movimento constante em nossos pensamentos e em nossas ações.

E é muito graças a este movimento gerado pelo convívio com estes jovens, que este projeto de pesquisa nasceu e se desenvolveu. Foi desta relação com os alunos que surgiram as perguntas, a busca por respostas e, mais do que repostas, a buscas por caminhos que pudessem dar sentido a experiência escolar.

No primeiro capítulo, abordamos o conceito de “experiência” dentro do universo do Jorge Larrosa e como este se situa no campo da Educação. Ao falarmos sobre educação, ainda no primeiro capítulo, observamos a situação da educação escolar na nossa região (Norte Fluminense) e da crise pela qual a instituição “escola” tem passado nos últimos anos, ao se tornar um lugar cada vez menos atraente, interessante e por gerar tanta tristeza e frustração naqueles que o frequentam (tanto nos estudantes, quanto nos professores). Para terminar o primeiro capítulo, abordamos a falta de “espaço/tempo” para a experiência dentro das escolas, e mais especificamente, dentro do IFF, que é uma escola de Ensino Médio integrado ao Técnico; o que representa uma grande sobrecarga de disciplinas para os jovens.

No segundo capítulo, situamos o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, contando um breve histórico da educação profissional no Brasil, que começou em 1909 com as Escolas de Aprendizes Artífices, que passou por diversas transformações e denominações, até se tornar o que é hoje; fruto da gestão do governo do Presidente Lula (de 2003 a 2010) e que teve continuidade no governo da Presidenta Dilma Rousseff (que começou em 2011 e hoje está em seu segundo mandato, previsto para terminar em 2018). E, para terminar o segundo capítulo, contamos brevemente a história do Campus Macaé, que foi o lugar onde grande parte desta pesquisa aconteceu, e que é o segundo maior e mais antigo campus do Instituto.

No terceiro e último capítulo, fazemos um relato de nossa prática dentro do IFF

Macaé, buscando tecer uma rede entre os conceitos teóricos aqui colocados e a prática da sala de aula, com alunos do segundo ano do Ensino Médio do Campus Macaé; dos ensaios do Grupo de Teatro Manicômio da mesma escola e do Projeto Quarta Cultural. O propósito deste capítulo é investigar o papel do Teatro e da cultura dentro desta escola e sua viabilidade – ou não – de abrir um “espaço/tempo” para que a “experiência” aconteça.

2 CAPÍTULO 1 – A CRISE NA EDUCAÇÃO E A IMPOSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA

2.1 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA, SEGUNDO JORGE LARROSA

Pessoalmente, tentarei fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. (LARROSA, 2014, p. 43).

Jorge Larrosa é professor do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona. Em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”⁴(2002), o autor faz uma reflexão sobre a noção de experiência, relacionando-a a Educação. Mais tarde, em seu livro “Tremores” (2014), ele se aprofunda no tema e apresenta novos caminhos para a sua investigação.

Larrosa inicia propondo uma mudança de ponto de vista em relação à Educação. Propõe que deixemos de vê-la a partir dos binômios usuais de “ciência / técnica”, ou de “teoria / prática”; para a observarmos a partir do par “experiência / sentido”. Esta mudança de ponto de vista é uma premissa importante para dialogarmos com o pensamento do autor, já que abandonamos uma velha forma de pensar a Educação, para permitirmos um novo olhar sobre o tema.

Para o autor, as palavras que escolhemos e os conceitos que estão por trás destas palavras são muito importantes para darmos sentido ao que somos e ao que nos acontece. Afinal, as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2002, p.21). Larrosa inicia a sua reflexão apresentando o que a experiência NÃO é, quais seriam seus principais impeditivos, para depois buscar uma conceituação.

O primeiro grande obstáculo que Larrosa apresenta em seu artigo para que a experiência aconteça, é a “informação”. Ele começa diferenciando “informação” de “experiência”, afirmando, inclusive, que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.

Pensemos um pouco sobre o que vem ocorrendo com nossa sociedade desde o

⁴O artigo foi escrito em 2002 e entrou no livro Tremores, do mesmo autor, em 2014.

advento da televisão e, principalmente, da internet: somos tomados diariamente por uma avalanche de informações, as mais diversas possíveis. E não apenas pelas informações, mas também pela opinião, que é o julgamento da informação e que, segundo Larrosa, seria outro grande impeditivo para que a experiência aconteça. O sujeito contemporâneo está informado, opina e consome vorazmente notícias. Ele é eternamente insatisfeito e vive em meio a um turbilhão constante: é incapaz de silêncio, que seria uma das condições para a experiência. De acordo com o autor: “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2014, p 22).

Além do excesso de informação e de opinião, Larrosa aponta um terceiro fator impeditivo da experiência: a falta de tempo. Para ele, a pressa e a obsessão pelo novo impedem uma conexão significativa entre os acontecimentos e impedem a formação da memória. Incapaz do silêncio, vazio de memórias, este sujeito não é capaz de construir sentido a partir do que lhe acontece.

Estas questões colocadas pelo autor nos remetem imediatamente à “febre epidêmica” das selfies e das redes sociais. Onde a aparência é o que mais importa e onde viver significa ser visto e “curtido”. De outro modo, quando se vive algo sem fazer uma postagem na internet, é como se nada tivesse acontecido, como se o que o vivido não valesse de nada. Pois o que legitima as ações e vivências, são as postagens e curtidas no facebook, instagran e similares.

E na Educação, não é diferente. A pressa, a falta de tempo e a incapacidade de silenciar também são imperativas em nossas escolas. Na escola, também estamos sempre acelerados e nada nos acontece. Hugo Assmann⁵, no livro “Reencantar a educação”, fala que: “Tempo pedagógico é o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo. O tempo da escola só se transforma em tempo pedagógico quando seu transcurso cria um espaço e um clima organizativo propício às experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 1999, p.232). Mas não é isso que vivemos no dia a dia das nossas escolas.

Dito isto, Larrosa nos apresenta os dois fatores fundamentais para que a experiência seja possível: espaço e tempo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade,

⁵Filósofo, teólogo e sociólogo gaúcho.

suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 25)

O autor argumenta ainda sobre o “saber da experiência”, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência seria, na verdade, a mediadora entre a vida e o conhecimento. Neste ponto, é importante notar que os conceitos de “vida” e de “conhecimento” são, para Larrosa, diversos da forma como habitualmente são compreendidos: nem o conhecimento é algo frio e impessoal, nem a vida se reduz à sua dimensão biológica e à satisfação das necessidades de sobrevivência dos indivíduos.

Ele afirma que o saber da experiência é aquele que se adquire no modo como reagimos ao que nos acontece ao longo da vida e no modo como damos sentido ao acontecer o que nos acontece: “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido e do não-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2014, p.32).

O saber da experiência é um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de um grupo específico: é um saber que revela ao homem concreto e singular, o sentido e o não sentido de sua própria existência e finitude. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, contingente e pessoal. Ninguém pode aprender com a experiência do outro, a menos que torne sua a experiência e a reviva.

Walter Benjamin, filósofo alemão, em seu texto “Omelete de amoras” fala justamente sobre como cada experiência é única, pessoal e intransferível. Este texto fala sobre um rei que pede que seu cozinheiro lhe faça uma omelete de amoras idêntica a que ele comera há cinquenta anos atrás quando, junto a seu pai, fugindo da guerra, estivera na casa de uma velhinha que lhes preparara tal omelete e, em meio a um momento de incertezas e medo, trouxe de volta a esperança de um futuro melhor. Mas, caso o cozinheiro não conseguisse refazer a iguaria, seria condenado a morte. Acontece que o cozinheiro, muito sábio, nem tentou fazer a omelete e respondeu ao rei:

Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Conheço, é verdade, o segredo da omelete de amoras e todos os seus ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. (...) Contudo, ó rei, terei de morrer! Minha omelete não vos agradará ao paladar. Jamais será igual àquela que vos veio pelas mãos da velhinha. Pois como haveria eu de temperar a coisa com aquilo tudo que nela desfrutastes e que vos deixou, senhor, a impressão inesquecível? Faltará o perigo da batalha e o seu picante sabor, a proximidade do pai na floresta desorientadora, a emoção e a vigilância do fugitivo perdido. Não será omelete comida com o sentido alerta do perseguido. Não terá o descanso no abrigo estranho e o calor do fogo amigo, a doçura da inesperada

hospitalidade de uma velha. Não terá o sabor do presente incomum e do futuro incerto. (BENJAMIN, 1987, p.219-220)

O rei então se calou e, pouco tempo depois, dizem, dispensou o cozinheiro, rico e carregado de presentes. Afinal, ele não estava mesmo certo? E como pode a escola querer que os alunos aprendam sem experienciar, apenas acreditando no que outros, num passado remoto, já o fizeram?

Pensar o “saber da experiência” dentro do processo educativo, faz com que a maneira como a educação está tradicionalmente estruturada, pareça um embuste, uma grande mentira, onde os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. E nada acontece. Ou melhor, acontece muita perda de tempo e uma progressiva perda de vigor e potencial dos sujeitos envolvidos neste processo.

Por fim, destaca-se a diferenciação que o autor faz entre “experimento” e “experiência”: o experimento seria aquilo que é genérico, produz consenso e é repetível. O experimento está ligado às metodologias científicas e à desconfiança da ciência em relação à experiência. O experimento é um caminho seguro e previsível, onde todos os riscos são milimetricamente calculados.

Já a experiência é singular, produz pluralidade e é irrepitível, posto que é única. A experiência é uma aventura, um salto no escuro. Ela não é um caminho para uma meta que já se conhece antecipadamente; mas uma abertura para o desconhecido, para o imprevisível. A experiência é insegura.

Deste modo, não é difícil perceber que as nossas escolas produzem experimentos e não experiências. Nas escolas tradicionais os objetivos são traçados antes de saber quem são as pessoas que vão fazer parte daquele grupo e os caminhos a serem percorridos até atingir os objetivos, as “metodologias”, também são sempre os mesmos, ainda que boa parte do grupo caia pelo caminho e fique para trás. Os professores seguem em frente e quem puder que os acompanhe, pois eles já “fizeram a sua parte”.

A experiência tem a ver com o “não saber”, com o “não dizer” e com o “não poder”. A experiência requer uma “passividade ativa”, requer uma espera, um silêncio, um não-julgamento, requer um “espaço vazio”, requer uma abertura para o novo, uma coragem para dar o salto no escuro.

Larrosa afirma que a experiência é um território de passagem e, portanto uma paixão. Ele define a paixão como um padecimento, onde o sujeito não é ativo, mas também não é exatamente passivo. O sujeito seria paciente. A paixão, ainda segundo Larrosa, funda uma

liberdade dependente, atrelada a algo que escapa ao domínio do sujeito. Na paixão, haveria uma tensão entre a liberdade e a escravidão. A paixão é algo que se 'sofre', porém não de maneira totalmente 'passiva', posto que a paixão precisa ser assumida.

Para mim, esta relação dos conceitos de experiência e paixão remete ao conceito de 'passividade ativa', ou 'passividade criativa', presente no pensamento de Grotowski, importante diretor de teatro polonês. O diretor dizia que:

Há ainda o problema da passividade criadora. É difícil de expressar, mas o ator deve começar não fazendo nada. Silêncio. Silêncio total. Isso inclui até os seus pensamentos. O silêncio externo trabalha como um estímulo. Se há um silêncio absoluto, e se, por diversos momentos, o ator não faz absolutamente nada, este silêncio interno começa, e volta toda a sua natureza em direção às suas fontes. (...) Deve ter coragem, (...) uma coragem passiva, poderíamos dizer a coragem de um desarmado, a coragem de revelar-se. (GROTOWSKI, 1971, p.194-200)

Neste sentido, talvez possamos dizer que há alguma conexão entre a ideia de que a experiência permite que o sujeito 'chegue a ser quem é' e de que a 'passividade criativa' leve o ator a 'revelar-se'.

Já o termo “espaço vazio”, me faz pensar em Peter Brook, outro grande diretor de teatro, quando ele diz, por exemplo, que: “O vazio no teatro permite que a imaginação preencha as lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se oferece à imaginação, mais feliz ela fica, porque é como um músculo, que gosta de se exercitar em jogos.” (BROOK, 1999, p.23). E que espaço nossas escolas e nós professores oferecemos aos nossos alunos?

Acredito que a gama de pensamentos de Peter Brook a esse respeito, faz bastante sentido no contexto da experiência. Principalmente se considerarmos que a busca do Peter Brook pelo “teatro vivo” como uma busca, de certa maneira, pela 'experiência', considerando o conceito do Larrosa.

Peter Brook frequentemente se remete ao termo “Centelha da Vida” para se referir a uma ideia de um teatro de fortes qualidades expressivas, devido a sua alta capacidade, entre outras, de “prender” a atenção do espectador. Em relação ao trabalho do ator afirma, constantemente, que o principal elemento determinante de toda a sua qualidade resvala no fato de existir ou não “vida” no ato de representar. E o próprio Larrosa já aproximou o conceito de experiência da palavra “vida”, como podemos observar na citação que abre este capítulo.

Em uma entrevista, Peter Brook disse que:

Pode acontecer, quando se está no teatro, que algo aconteça a esse grupo de pessoas. De repente se dá uma conexão, de uma maneira muito especial e misteriosa. Que se dá talvez, através do rir juntos, através da troca de uma corrente de energia muito intensa.

Uma súbita concentração em algo que está se passando sob a superfície. E repentinamente a pessoa se vê a si mesma mais atenta: vendo e acompanhando, e sendo capaz de entrar na ação com mais vida (vivamente). (...) Quando a peça termina algo foi alimentado. Talvez esse seja o melhor que o teatro possa fazer. Mas, já é muito que isso possa acontecer. (tradução de Sílvia Prado, transcrição de fala de Brook aos atores do CICT – documentário Stages⁶, 1980)

Não me parece muito difícil pensar que esta 'coisa' que às vezes acontece no teatro, poderia ser chamada também de experiência. E esta “centelha de vida” também deveria estar presente em nossas salas de aula, como uma maneira “de renovar continuamente o interesse, encontrar a originalidade, o frescor, a intensidade que cada novo instante requer.” (BROOK, 1999, p.10).

Para Peter Brook, uma das principais condições para que o 'teatro vivo' aconteça, é justamente o 'espaço vazio', que permite a expansão da imaginação. Brook afirma que:

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la. (BROOK, 1999, p.4)

Este conceito pode ser também observado nas filosofias orientais, como budismo e o taoísmo, que valorizam o espaço vazio como fonte de desenvolvimento espiritual. Como podemos observar no texto de Roberto Otsu, que cita uma antiga parábola do Tao Te Ching, que diz: “O vaso é feito de argila, mas é o vazio que o torna útil. Abrem-se portas e janelas nas paredes de uma casa, mas é o vazio que a torna habitável”.(OTSU, 2006, p.94).

Se há tempo e espaço, se somos capazes de agir de maneira atenta e sensível, sem atropelar outras pessoas e os acontecimentos, se estamos inteiros no momento presente, se sabemos esperar, escutar, olhar e ver, sentir, então talvez a experiência aconteça e nos transforme. Como diz o Larrosa:

⁶Documentário: Stages. Adelaide, Austrália: Macau Light Films, 1980. Registro da turnê do CICT (Centre International de Créations Théâtrales) à Austrália.

A experiência é o que me acontece e ao que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. (LARROSA, 2014, p.48)

O que vemos hoje são “escolas mortas” e “salas de aulas mortas”, com aulas mecânicas e repetitivas, onde a experiência não acontece porque não há espaço, não há tempo, não há escuta, não há diálogo real. E o que busco na vida e em meu trabalho, nada mais é do que a própria vida, ou uma “sala de aula viva”, com uma “aula de teatro viva”, onde haja tempo e espaço, liberdade e diálogo entre professores e alunos, para que a criação e a experiência aconteçam. Para isso, o “salto no escuro” se torna inevitável. Pois viver é sempre um risco.

Tomando por base os argumentos expostos até agora, podemos nos perguntar: nossas escolas estão preparadas e dispostas a lidar com o inesperado, a “perder o controle” sobre os resultados? E nós, professores, podemos encarar este desafio? E mais: nossa sociedade e nós, como cidadãos e seres humanos, poderíamos lidar com tamanha “insegurança”?

2.2 A ESCOLA É UMA PREPARAÇÃO PARA A VIDA OU É A VIDA EM SI?

Sabe essa ideia de que a escolarização é para preparar para o momento em que a vida vai começar? Isso é estúpido, porque a vida está acontecendo. Toda esta experiência tem de ser parte da minha vida. Eu não estou aqui para me diplomar, estou aqui para viver este momento. (ALVES, 2013, p.110)

Após apresentar o conceito de experiência, chegamos então à escola, mais precisamente, ao ensino do teatro na escola: seria ele um caminho para a experiência? Mas que escola é essa? O que a escola pretende? O que os alunos pretendem? Para onde esta escola caminha? Basta olhar ao redor, para as escolas nas quais, nós professores, trabalhamos, aquelas em que estudam os nossos filhos, as escolas de nossas cidades e quase sempre a constatação é a mesma: desapontamento. As escolas dos municípios do Norte Fluminense estão sucateadas, com professores desestimulados, e muitas aulas vagas.

As escolas federais, consideradas as melhores da região dentre as escolas públicas, estão repletas de alunos infelizes e que não encontram sentido dentro do que fazem na escola. As escolas estaduais se encontram em situação ainda mais precária do que as do município, pois o descaso do Estado do Rio com a Educação já é uma história antiga. Nas escolas particulares, a situação não parece melhor, pois nelas a Educação parece estar completamente a serviço do capital e do mercado; com a supervalorização da competitividade e a vinculação da felicidade ao dinheiro e ao sucesso, preparando “robosinhos” para passarem no ENEM.

Nestas escolas, a satisfação pessoal, a alegria de aprender coisas novas e interessantes, os desafios intelectuais que despertam o interesse pelo mundo, nada disso tem muito valor.

Devo concordar com o Guattari, quando ele diz que:

(...) é cada vez menos legítimo que as retribuições financeiras e de prestígio das atividades humanas socialmente reconhecidas sejam reguladas apenas por um mercado fundado no lucro. Outros sistemas de valores deveriam ser levados em conta (a “rentabilidade” social, estética, os valores de desejo etc.). (GUATTARI, 1990, p.50)

E ainda que as escolas visassem o mercado de trabalho capitalista, (o que repito, eu discordo que deve ser o seu objetivo principal); ainda assim, a meu ver, este modelo está equivocado. Pesquisas recentes mostram que o mercado de trabalho atual, por estar em constante movimento, requer profissionais criativos e flexíveis, prontos para aprender continuamente novas habilidades, sempre que necessário. Como afirma Viviane Mosé⁷, no século XXI:

Não é mais o executivo de meia idade racional e frio, ou o líder cheio de títulos e diplomas a imagem do homem bem sucedido, mas o jovem criativo, bem formado e ousado, dotado de uma inteligência viva, que enxerga o todo, que relaciona muitos dados e faz inusitadas sínteses, que lê o presente, que sabe lidar com conflitos, que sabe trabalhar em grupo e que, principalmente, se sente estimulado e provocado diante de desafios. (MOSÉ, 2013, p.25)

E não é esse homem que as escolas tradicionais atuais estão formando. Mas, se estas são as escolas que temos e se sinto que elas não representam a escola que acredito e que sonho, talvez seja a hora de perguntar: como é a escola que quero? E se, assim como fiz com o

⁷Viviane Mosé é uma poetisa, filósofa, psicóloga, psicanalista e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas. Mestre e doutora em filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro

conceito de experiência, antes de falar sobre a escola que quero, apresentasse mais detalhadamente a escola que não quero? O quê, exatamente, nesta escola, me desagrada de tal forma, que se torna necessário encontrar outra escola, que não esta?

A primeira questão que parece comum em todos estes modelos de escola de que falamos, e que aponta um problema, é o fato delas se centrarem no conteúdo tradicional e continuarem a ensinar basicamente as mesmas coisas que ensinavam no século XIX, quando este modelo de escola positivista foi criado. Em tempos de internet e de google, centrar-se no conteúdo tradicional, não faz o menor sentido. Como afirma Viviane Mosé:

Hoje, que temos o acesso em tempo real a todo esse conteúdo acumulado, a toda essa biblioteca, além de tudo que está sendo produzido em tempo real, por meio de um celular; hoje, que a velocidade da informação faz com que os conteúdos se tornem obsoletos a qualquer instante, permanece a pergunta: o que deve ser ensinado? O que é fundamental saber? (MOSÉ, 2013, p.59- 60)

Já Rubem Alves⁸ argumenta que: “Dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida” (ALVES, 1994, p.19). Quem pode discordar destas afirmações? Quem de nós é capaz de lembrar, após vinte, trinta ou mais anos, como se resolve logaritmos, quais são os afluentes do Amazonas ou as massas dos elementos químicos? A não ser que você seja um geógrafo, matemático ou químico, duvido que se recorde dessas coisas que fomos obrigados a memorizar. E o mais espantoso é saber que o ensino atual apoia-se nas mesmas bases.

Para Jacques Rancière, professor e filósofo francês: “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (RANCIÈRE, 2002, p.30). Mais do que o conteúdo, o que devemos é estimular o desejo de aprender. E aprender, seja lá o que for, deve ser o 'grande barato' da escola e da vida toda. Seguindo argumento semelhante aos dos demais autores, Edgar Morin, filósofo e antropólogo francês, afirma que: “O objetivo da educação não é de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (MORIN, 2004, p.47).

Outro problema da escola é o fato de não levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos trazem, e vê-los como uma “página em branco”, onde o professor

8Educador, psicanalista, teólogo e escritor brasileiro. Viveu de 1933 a 2014.

“escreve” o que bem entende. E os alunos apenas recebem, passivamente. Recebem e repetem o que lhes é dito. Problema este, que Paulo Freire apontava no século passado, quando dizia que: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.66).

Há quem diga que Paulo Freire está ultrapassado. Será?! Será que nossas escolas superaram as questões colocadas por ele? Será que a nossa educação não é mais a 'bancária', onde os conhecimentos são 'depositados' e depois 'retirados' em forma de valores numéricos? Será que a crítica, a compreensão do mundo, o entendimento de que nenhuma situação, por pior que seja, é imutável e que sempre há possibilidade de mudanças; será que nossas escolas estão preocupadas com estas questões que Paulo Freire levantou com tanta clareza e sensibilidade? Avançamos o suficiente nestes aspectos?

Em que escola tradicional encontramos professores que admitem que não sabem tudo, que assumem a sua incompletude e que aceitam que tem muito a aprender com o conhecimento que seus alunos já trazem? Onde já se viu um professor não ter resposta para uma pergunta de um aluno? Penso que precisamos rever com urgência esta ideia de que o professor é onisciente e tomarmos isto de forma positiva, estimulando nossa busca contínua pelo nosso próprio desenvolvimento. Concordo com Paulo Freire quando ele afirma que:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. (...) Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 1996, p.153)

De acordo com Rubem Alves, aprender é completar a incompletude que nos caracteriza como espécie. E para isso, precisamos fazer muitas perguntas. Mas a escola não gosta de perguntas. Ao contrário, ela enche os alunos de respostas prontas. Para ele, aprender não implica apenas em conhecer e utilizar as ferramentas e brinquedos já existentes, mas em criar novos. Para criar brinquedos novos, ou novas ferramentas, é preciso trabalhar com a curiosidade, a criatividade e a inventividade. Em qual dessas escolas acima estas habilidades são trabalhadas ou valorizadas?

Rancière diz que: “Educar é perguntar ao aluno, até o infinito: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso?” (RANCIÈRE, 2002, p. 35). São as perguntas, e não respostas, que faltam nas escolas de que falamos. O conhecimento surge das incertezas e das

dúvidas. Como afirma Edgar Morin:

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. (MORIN, 2004, p.31)

Além disso, a forma como os conteúdos são abordados na escola hoje, e isso tanto nas escolas públicas, quanto nas profissionalizantes e nas particulares; é fragmentada, desconexa e sem ligação com a vida do educando. Cada disciplina é dada como se fosse um universo fechado, sem comunicação entre elas, e sem ligação com a vida.

Morin considera que a nossa civilização e conseguinte, nosso ensino, privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Para o autor, como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une.

Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é necessário inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. É a partir dessa aptidão para contextualizar e globalizar que o saber torna-se um imperativo da educação. Em outras palavras, a separação do conhecimento em disciplinas isoladas, fragmenta a complexidade do mundo e dificulta a compreensão do todo. O argumento da filósofa Viviane Mosé vai ao encontro do pensamento de Morin:

A falta de conexão da escola tanto com a sociedade quanto consigo mesma, não é apenas prejudicial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que se dá pela capacidade de fazer relações cada vez mais amplas e complexas, mas prejudica também as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania (...).

Não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados. E nos tornamos especialistas cada vez mais fragmentados, desvinculados das grandes questões humanas, sociais e planetárias. (MOSÉ, 2013, p.51)

Tudo é tão fragmentado, que perde totalmente o sentido. Os alunos acabam acreditando que estudam para tirar notas boas, para obedecer aos pais, para ganharem dinheiro no futuro... tudo, menos para si mesmos, para seu crescimento pessoal. E para que serve a

escola básica? Para quê estudar? Para conseguir um bom trabalho? Para cursar uma boa faculdade? Para ganhar dinheiro?

Pensemos por um segundo que talvez a Educação não sirva para nada disso. Que ela não tenha qualquer “utilidade”, assim como a Arte. Isabel Marques (que fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança desde 1996) e Fábio Brazil (que atualmente, com Isabel, é diretor do Instituto Caleidos⁹⁰) afirmam que é importante e até mesmo fundamental:

Fazer, não para vender. Realizar, não para possuir. Dedicar-se, não por um pagamento. Construir, não pela utilidade. Esforçar-se, não para vencer. Conhecer, não para competir. Unir-se aos outros, não pelo retorno individual, mas pela construção de algo maior que as individualidades e de posse socialmente coletiva. (BRAZIL e MARQUES, 2012, p.33)

Aliás, a coletividade poderia e deveria ser mais trabalhada e estimulada na escola, assim como as noções de pertencimento, de interligação de todos os seres vivos entre si e com a natureza, da nossa responsabilidade pelo mundo, que é a nossa casa. Como afirma Guattari:

A noção de interesse coletivo deveria ser ampliada a empreendimentos que a curto prazo não trazem 'proveito' a ninguém, mas a longo prazo são portadoras de enriquecimento processual para o conjunto da humanidade”. (GUATTARI, 1990, p.51)

Nas nossas práticas educacionais, é preciso valorizar mais o SER e menos o TER. Buscar o enriquecimento pessoal, que não tem nada a ver com posse e consumo. Dedicarmos mais às atividades e ações que não trazem qualquer retorno financeiro ou avanço profissional, mas que nos alimentam enquanto seres humanos, nos preenchem e nos alegram. É um pouco como fala o Rubem Alves, sobre a inutilidade dos brinquedos:

Brinquedo não serve para nada. Terminado, guardam-se as bolinhas de gude no saquinho e o mundo continua como era. Nada se produziu, nenhuma mercadoria que pudesse ser vendida, não se ganhou dinheiro, não se ficou mais rico. Pelo contrário: perdeu-se. Perdeu-se

90 Instituto Caleidos foi criado no ano de 2007 para dar continuidade aos projetos desenvolvidos pelo Caleidos Arte e Ensino (2001-2008), em São Paulo (SP), e às atividades de criação, ensino e pesquisa que seus diretores, Isabel Marques e Fábio Brazil, desenvolvem há mais de 25 anos. Em sua nova sede, desde 2011, o Instituto abriga também as atividades e os projetos do Caleidos Cia. de Dança. Desde a sua fundação, o Instituto Caleidos notabilizou-se por abrigar artistas, professores e público em geral por meio de seus projetos e propostas artístico/educativas. Atuando na iniciação, apreciação, pesquisa e criação das artes do corpo e da palavra, o Instituto Caleidos desenvolve propostas híbridas entre a arte e a educação. In:http://www.caleidos.com.br/instituto_quemsomos.html , acesso em 08 de setembro de 2015.

tempo, perdeu-se energia. Por isto que os adultos práticos e sérios não gostam de brincar. O brinquedo é uma atividade inútil. E, no entanto, o corpo quer sempre voltar a ele. Por quê? Porque o brinquedo, sem produzir qualquer utilidade, produz alegria. Felicidade é brincar. E sabem por quê? Porque no brinquedo nos encontramos com aquilo que amamos. No brinquedo o corpo faz amor com objetos do seu desejo. Pode ser qualquer coisa: escutar uma música, cozinhar, jogar xadrez, cultivar uma flor, conversa fiada, tocar flauta, empinar papagaio, nadar, ficar de barriga para o ar olhando as nuvens que navegam, acariciar o corpo da pessoa amada – coisas que não levam a nada. Amar é brincar. Não leva a nada. Porque não é para levar a nada. Quem brinca já chegou. Coisas que levam a outras, úteis, revelam que ainda estamos a caminho: ainda não abraçamos o objeto amado. Mas no brinquedo temos uma amostra do Paraíso. (ALVES, 1994, p.62 e 63)

Assim como não “serve” para nada, a educação também não “prepara” para nada, nem mesmo para a vida. Robert Westbrook, em seu livro sobre John Dewey, afirma que: “Enquanto vivo, eu não estou, agora, preparando-me para viver e, daqui a pouco vivendo. Do mesmo modo, eu não estou em um momento preparando-me para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo por intermédio de minhas experiências.” (WESTBROOK, 2010, p.38). E diz ainda mais sobre o pensamento de Dewey: “Educação é vida, é viver, é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento” (WESTBROOK, 2010, p.53).

Talvez a função da Educação, assim como a da Arte, seja simplesmente permitir que cada um chegue a ser quem é.

O professor domina a arte de uma atividade que não dá nada. Por isso, não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos. O professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é. (LARROSA, 2013, p.11)

O processo de “vir a ser quem se é” pode ser melhor entendido com o conceito alemão de “bildung”, do qual fala Nietzsche¹⁰. Um projeto de Bildung está sempre em processo de cultivo de si, de dureza de si para tornar-se o que se é, não no sentido de uma finalidade, ou de

¹⁰Friedrich Wilhelm Nietzsche foi um filólogo, filósofo, crítico cultural, poeta e compositor alemão do século XIX

um objetivo que já se alcançou, mas, sim, no sentido do sempre se fazer, do se constituir.

Larrosa afirma que: “A Bildung poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (LARROSA, 2009, p.45). Para Nietzsche, a formação só tem sentido quando o formar-se não está restrito ao querer individual, à aquisição de bens materiais e à conquista de reconhecimento. Deve-se compreender que existem fins mais elevados do que a comodidade e o “bem-estar”, até mesmo porque um verdadeiro bem-estar, ou, como diria Nietzsche, a verdadeira serenidade, só virá a partir do momento em que se afirma o valor da existência, sendo si mesmo e não vivendo em função de outrem. É essencial entender que afirmar a existência não significa compreender a vida “como um ponto no desenvolvimento de uma espécie, ou de um Estado ou de uma ciência [...] e integrar-se plenamente na história do devir” (NIETZSCHE, 2003, p. 174).

Com a descrição das características típicas do ser humano – honestidade, serenidade, constância –, Nietzsche pretende chamar a atenção para uma genialidade diferente daquela à qual estamos acostumados a conceituar, pois não se trata de um homem erudito ou que busca incondicionalmente o conhecimento. A genialidade é advinda e conquistada, sobretudo a partir do momento em que se é honesto consigo mesmo, quando se tem originalidade e ousadia. Quando não se está preocupado em adquirir conhecimento simplesmente para um fim utilitário. A proposta formativa nietzschiana permite-nos refletir sobre nossa responsabilidade no processo educativo, convida-nos ao autocultivo, à autoafirmação de nossa existência, concepção essa que valoriza as singularidades, a criatividade, a dureza de si no enfrentamento das contradições, das dores e do sofrimento, elegendo a formação em benefício da vida. Talvez dessa maneira, conhecendo e enfrentando a si mesmos, a sociedade contemporânea fosse capaz de ingerir menos psicotrópicos do que hoje ingere, de maneira descontrolada, para dar conta das dores da vida.

Ainda no seu livro sobre a filosofia de John Dewey, Westbrook afirma que: “Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.” (WESTBROOK, 2010, p.37)

Edgar Faure, ex-ministro francês, em um relatório feito a pedido da UNESCO em 1972, afirma que precisamos exigir mais dos sistemas educativos, do que a preparação para um ofício determinado ou um dado emprego. Segundo ele, a escola seria o lugar para:

Aprender para viver; aprender a aprender, de maneira a poder adquirir conhecimentos novos ao longo de toda a vida; aprender a pensar de maneira livre e crítica; aprender a amar o mundo e a torná-lo mais humano; aprender a desenvolver-se no e pelo trabalho criador. (FAURE, 1974 p.130)

A escola tradicional gira em torno dos conhecimentos racionais e objetivos e não se preocupa com uma abordagem integral dos sujeitos, desprezando as questões corporais e emocionais no processo educativo. As relações entre professores e alunos ainda são relações de poder, onde o professor é o detentor de toda informação importante e o aluno deve servilmente aceitar, ser disciplinado. Como afirma Paulo Freire: “A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino, fortalecem maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com.” (FREIRE, 1996, p.130)

Não é difícil encontrarmos casos e mais casos de jovens e crianças que não se “adequam” a essas escolas, crianças e jovens que desistem, que evadem, ou que concluem seus estudos sob ameaças familiares e com grande sofrimento. Os “maus” alunos, os “indisciplinados”. Pessoas, que, se resilientes, se fortes o suficiente para sobreviver a tantos anos de “tortura”, mais tarde tornam-se artistas, gênios das ciências exatas, inventores... Pessoas que possuem um potencial inventivo e criativo enorme, mas que nestas escolas, passam invisíveis, pois a capacidade incrível que eles têm, não é o que se espera, nem o que se procura nos alunos. Espera-se obediência. Procura-se repetidores, copiadores, e não criadores. Como afirma Viviane Mosé: “A educação brasileira tornou-se refém de um sistema disciplinar que eliminou a filosofia e os saberes reflexivos e críticos e que teve na passividade, na submissão, na repetição, no medo, o seu modelo de conduta. Não a criatividade, a inteligência viva, mas o bom comportamento” (MOSÉ, 2013, p.50).

Esse modelo de reprodução pode ser lido como um dos responsáveis pela crise do sistema escolar, como menciona Rui Canário¹¹ :

O século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas que tem origem no Século das Luzes e que associam

¹¹Doutor pela Universidade de Lisboa, autor de diversos livros (dentre eles, Escola da Ponte – Um outro caminho para a educação), Canário participa de um grupo de pesquisa que inclui outros grandes nomes da educação contemporânea, como Antonio Nóvoa. Ao mesmo tempo, desenvolve projetos de campo, como novos modelos de ensino para comunidades rurais portuguesas e para grupos minoritários, como ciganos. In:http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/outubro00/entrevista.htm

escola, razão e progresso. A realidade, porém, não confirmou as promessas, o que explica que, relativamente à educação escolar, se tenha passado da euforia ao desencanto. Com efeito – e aqui reside o paradoxo -, quanto mais as nossas sociedades se escolarizam, mais se confrontam com problemas de ordem social e ambiental que configuram autênticos impasses de civilização. Verifica-se que há um desequilíbrio acentuado entre o conhecimento científico e técnico que marca as nossas sociedades, por um lado, e, a imaturidade social e política, por outro, expressa na incapacidade de controlar os efeitos indesejáveis do progresso. (CANÁRIO, 2006, p.11 e 12)

Eu acrescentaria, ainda, que há uma incapacidade emocional e psíquica para lidarmos com tantas e tamanhas mudanças tecnológicas e científicas pelas quais o nosso mundo tem passado.

Não podemos deixar de lembrar que há no mundo todo, e também no Brasil, algumas alternativas a esse modelo de escola tradicional, que mostram que há outras formas de se fazer uma escola e de que é possível ousar, experimentar e buscar outros caminhos. Alguns exemplos disso: a Escola da Ponte, em Portugal; o Youth Initiative Program (Yip), na Suécia; o Quest to Learn, nos Estados Unidos e, no Brasil, o Projeto Âncora, em Cotia (SP); o Cieja Campo Limpo (SP); o Centro Popular de Cultura e Aprendizagem (CPCD), no Vale do Jequitinhonha (MG), entre outros¹².

No dia 26 de junho de 2015, por exemplo, o José Pacheco¹³ esteve conosco para um dia inteiro de conversas no IFF Campos e, além de muitas coisas inspiradoras e animadoras que nos contou, principalmente sobre a experiência do Projeto Âncora, que é no Brasil e bem próxima da nossa realidade; afirmou que possui uma equipe preparada para dar suporte às escolas que desejarem fazer esta mudança, que ele aconselha que seja gradativa, modificando no início apenas uma hora por dia da rotina escolar. Deste modo, podemos fazer a transição de maneira relativamente segura e, segundo ele, em dois ou três anos, teremos uma nova escola e colheremos os frutos da mudança, que seriam uma comunidade escolar integrada, com aprendizado acontecendo verdadeiramente, com a ética, a amorosidade, o respeito, a responsabilidade e a liberdade instaurados e praticados por todos.

Pode ser que nossa escola, assim como outras de sistema tradicional, passem por algumas mudanças nos próximos anos. Mas isso levará um tempo, e não é certo que aconteça em grande escala, pelo menos, não a curto e médio prazo. Deste modo, continuaremos ainda

¹²É possível saber mais sobre estas e outras experiências alternativas de educação no livro “Volta ao mundo em 13 escolas”, do Coletivo Educação (André Gravatá, Camila Piza, Carla Mayumi e Eduardo Shimahara), publicado em 2013 e editado pela Fundação Telefônica e São Paulo.

¹³Educador português, um dos idealizadores da Escola da Ponte, que é uma referência mundial entre as escolas com pedagogias alternativas.

por um bom tempo com esse modelo educacional caduco e em crise aguda que estamos e cuja tendência, me parece, é piorar.

Essas escolas de modelo tradicional reconhecem que as coisas não vão bem, que há uma crise no ar. Mas o discurso que mais se ouve nestes ambientes tradicionais é o seguinte: “Não existe mais respeito pelos professores”; ou “o problema são os celulares e computadores, que dispersam os alunos”; ou ainda “isso é falta de disciplina”... Os professores que frequentam os Conselhos de Classe em suas escolas, públicas ou particulares, sabem do que eu estou falando. Mas me admira muito que nesses Conselhos, quase nunca seja feito um questionamento do tipo: “Será que nós não estamos fazendo algo de errado? Será que o problema não está em nós e nesta estrutura caduca que a escola se tornou?”.

E como as escolas tentam contornar a crise evidente? Com a incorporação da tecnologia na sala de aula, buscando tornar mais atrativo o ambiente escolar: quadros inteligentes, projetores, internet. Mas será que é este o caminho? Será que o que falta na escola é a tecnologia? Ou será que está faltando humanidade na escola? Será que não é corpo, sentimento, relação humana, o que falta? Será que, mais do que tudo, o que falta na escola não é justamente espaço e tempo para que a experiência aconteça?

2.3“NESTA ESCOLA NOS SENTIMOS APENAS UM NÚMERO”: A FALTA DE ESPAÇO/TEMPO NO IFF PARA A EXPERIÊNCIA

Hoje, quando escrevo, os jovens estão indo para os vestibulares. O moedor foi ligado. Dentro de alguns anos estarão formados. Serão profissionais. E o que é um profissional se não um corpo que sonhava e que foi transformado em ferramenta? As ferramentas são úteis. Necessárias. Mas – que pena – não sabem sonhar... (ALVES, 1994, p.35)

A frase entre aspas, que dá título a este trecho do trabalho, foi dita por uma aluna minha, de 15 anos, em uma aula de teatro no IFF Macaé, durante um jogo em que eu colocava uma questão e eles deviam se posicionar em uma fila, conforme a sua opinião sobre o assunto. A questão colocada foi: Você acha que a escola pode ajudar a melhorar a sua vida de alguma maneira? Quem achasse que não, deveria se colocar em uma extremidade predeterminada da fila, quem achasse que sim, na extremidade oposta. Quem achasse que mais ou menos, no

centro. E cada posicionamento deveria ser justificado para o grupo. A menina em questão, acreditava que não. Assim como boa parte das seis turmas de segundo ano para as quais leciono, acreditavam que a escola, o IFF Macaé, mais atrapalhava as suas vidas do que ajudava. Boa parte, mas não a maioria. A maioria se concentrava no meio da fila.

Esta constatação, feita assim claramente pela primeira vez em fevereiro de 2014, me impressionou e me levou a questionar cada vez mais a estrutura escolar em que estamos todos, alunos e professores, inseridos. Ao observar de maneira crítica e questionadora esta escola, comecei a perceber que a falta de *espaço* e de *tempo* são grandes obstáculos para que o aluno encontre sentido na sua passagem pela escola. O sentimento de enclausuramento, de correria e de pressão são uma constante na rotina escolar. A partir desta observação, algumas questões surgiram: Por que será que é assim? Precisa ser assim? Ou será que dá pra ser de outro jeito?

Antes de tudo, é preciso lembrar que a escola que conhecemos é uma invenção relativamente recente. As escolas, como as que temos hoje, foram criadas no século XVIII. Na Grécia antiga as crianças eram educadas, mas de modo informal, sem divisão em séries nem salas de aula. Já na Europa medieval o conhecimento ficava restrito aos membros da Igreja e a poucos nobres adultos.

A palavra "escola" vem do grego *scholé*, que significa "lugar do ócio". Isso porque as pessoas iam à escola em seu tempo livre, para refletir. Vários centros de ensino se espalharam pela Grécia, por iniciativa de diferentes filósofos. As escolas geralmente eram levadas adiante pelos discípulos do filósofo fundador e cada uma valorizava uma área do conhecimento. A escola de Isócrates, um exímio orador, por exemplo, era muito forte no ensino da eloquência, que é a arte de se expressar bem. Mas as escolas multitemáticas, que contemplam as disciplinas básicas que temos hoje, como matemática, ciências, história e geografia, só surgiram entre os séculos XVIII e XIX.

No filme "A educação proibida"¹⁴, podemos ver que as escolas que temos hoje vem do modelo de escola prussiano, criado no século XVIII, com o intuito de obter um povo dócil, obediente e preparado para a guerra. O modelo prussiano, com sua divisão de classes, fileiras de carteiras e toda esta estrutura física e organizacional que vemos ainda hoje na maior parte das escolas, espalhou-se pelo mundo, levando a bandeira de "educação para todos", quando a essência do sistema era despotista e buscava manter os modelos elitistas e a divisão de classes.

A escola nasce num mundo positivista e numa economia industrial, portanto busca

¹⁴Vídeo "A educação proibida", no link <https://www.youtube.com/watch?v=-t60Gc00Bt8>, acesso em 25/05/2014.

obter os maiores resultados observáveis, com o menor esforço e investimento possíveis. Sobre a invenção da escola, Rui Canário afirma que:

Durante séculos, as aprendizagens foram realizadas em continuidade com a experiência e por imersão na própria realidade social. Acontece que a escola – invenção histórica recente – instituiu um espaço e um tempo distintos, destinados às aprendizagens. Consagrou, por um lado, a dicotomia aprender agir e, por outro, modalidades de aprendizagem que se baseiam não na continuidade, mas na ruptura com a experiência. A separação da realidade social produziu um efeito de fechamento da escola sobre si mesma, cujos inconvenientes estão bem patentes no desejo recorrentemente manifestado de 'ligar a escola à vida'. Subestimar a experiência dos aprendentes tem-se traduzido em um déficit de sentido do trabalho escolar, marcando negativamente a relação com o saber. (CANÁRIO, 2006, p.13)

Faure diz que nas sociedades primitivas, a vida familiar, o trabalho, os rituais, tudo era oportunidade de aprendizagem não institucionalizadas e, que no entanto, era assim que se dava a educação das pessoas, que era feita durante toda a vida. Segundo Faure: “A educação é, ao mesmo tempo, um mundo em si e o reflexo do mundo” (FAURE, 1972, p.111).

No mundo contemporâneo, a escola é separada da vida, quando deveria ser ela a própria vida. Essa esquizofrenia em que vivemos, onde acreditamos que podemos viver separados por partes e segmentos, também tem uma raiz histórica, como explica Domenico De Masi¹⁵:

Foi a indústria que separou o lar do trabalho, a vida das mulheres da vida dos homens, o cansaço da diversão. Foi com o advento da indústria que o trabalho assumiu uma importância desproporcionada, tornando-se a categoria dominante da vida humana, em relação à qual, qualquer outra coisa – família, estudo, tempo livre – permaneceu subordinada. (DE MASI, 2000, p.97)

Essa separação das esferas da vida, privilegiando o trabalho, coloca em evidência o peso que o capital passa a ter na nossa sociedade, principalmente a partir do avanço da industrialização e do capitalismo. É o trabalho que gera o capital. No entanto, para realizar o trabalho que gera o capital, é necessária alguma instrução, algum aprendizado. Mas, às classes dominantes e aos governos coniventes com essas classes, só interessa o estudo de certas

¹⁵Sociólogo italiano que ficou conhecido por seu conceito do “ócio criativo”, segundo o qual, de maneira simplificada, nós precisamos de tempo e espaço livres para a criação.

coisas, de modo bastante limitado. Daí, temos a fragmentação do modelo escolar que cresceu neste período e que ainda é o modelo dominante nos nossos dias. Como afirma Viviane Mosé:

A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade. Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida, sem a capacidade de articular o todo da vida com um projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e com a vida, jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime. (MOSÉ, 2013, p.52)

Na escola, este modelo de linha de montagem da era industrial se traduziu na divisão das classes por idade, na separação física das salas de aula, nas carteiras enfileiradas, nos horários determinados para a aprendizagem de cada matéria, assim como para comer ou brincar. Para tudo tem seu tempo e seu espaço específicos. (Para tudo, menos para o ócio!). A sirene das fábricas e presídios ainda soa na maioria das escolas tradicionais, para separar esses momentos. Com este modelo, um professor que atendia individualmente a cada aluno, pode atender a um grande grupo de uma só vez. Como “tempo é dinheiro”, podemos observar a economia que este modelo representou para os Estados. Mas, para isso, é preciso que se crie parâmetros, bases em comum, para que todos aprendam a mesma coisa, do mesmo modo. É a chamada “educação de massas”. Ou seria “educação de massas de manobra”?

Gostaria de me ater por um momento a questão da organização das salas em fileiras paralelas, como acontece na maior parte das escolas ainda hoje. Considero importante observarmos como toda a arquitetura das cidades, das casas, dos hospitais e, claro, das escolas, não é por acaso, tem um objetivo político. Como afirma Denis Guénoun¹⁶, no livro “A exibição das palavras – Uma ideia política do teatro” : “A arquitetura, como se sabe, é arqui política: a arte instituída pela política e que talvez, em contrapartida, a institua” (2003, p.16). Por que será que as escolas não adotam de uma vez por todas o círculo como disposição cotidiana? O círculo, como sabemos, estimula e facilita a comunicação direta, permite que todos vejam todos, dissolve as posições hierárquicas. Ao contrário das fileiras que, como coloca Guénoun: “A disposição frontal, em fileiras retas e paralelas, quer combater, desestruturar a consciência de pertencer a um grupo que delibera sobre sua história. Ela desarticula a comunidade, submete-a: ela se parece à formação de soldados no pátio do

¹⁶Argelino residente na França, músico, filósofo, dramaturgo, diretor e professor de teatro.

quartel para a revista.” (GUÉNOUN, 2003, p.24)

Precisamos pensar sobre essas coisas para não repetirmos velhos modelos ingenuamente, como se eles não tivessem consequências sobre nosso modo de ser e de agir em sociedade, Do mesmo modo que as fileiras, também a sirene escolar surge com um propósito disciplinador e ordenador, semelhante aos quartéis.

Com o tempo e o espaço compartimentados e com os conteúdos e metodologias homogêneos, sem considerar as diversidades existentes em uma mesma turma: está dada a largada para o fracasso deste modelo. O interessante é que, apesar do fracasso, ele permanece forte na maior parte das escolas do mundo. Por que será?

Não é por acaso que o corpo é disciplinado nas escolas. Os alunos não devem correr (a não ser nas aulas de educação física), não devem gritar, não devem sentar-se no chão, devem sentar-se comportadamente em suas carteiras, fazer filas, não olhar muito para o lado nem para trás, falar somente quando o professor pedir. Márcia Strazzacappa, professora da Unicamp, afirma que: “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. (...) No entanto, há um preconceito contra o movimento.” (STRAZZACAPPA, 2001, p.69). Ela fala ainda que: “O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. (...) Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é educação do corpo: a educação para o não-movimento – educação para a repressão.” (STRAZZACAPPA, 2008, p.79).

Basta observar como vamos nos imobilizando com o tempo. O movimento corporal é identificado com certa imaturidade infantil. Ser adulto é ser contido e “comportado” e não se mover mais do que o mínimo necessário.

As turmas neste modelo escolar são divididas por idades, cada turma em sua sala de aula. Os horários são predeterminados e rígidos: há hora para estudar, há hora para lanche, há hora para brincar (esta cada vez mais reduzida). Foucault¹⁷ alega que: “A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. (FOUCAULT, 1999, p. 143)

O controle do corpo e a compartimentação do tempo e do espaço parecem formas bastante eficazes de disciplina e, desta forma, de manutenção de poder das classes dominantes. Foucault diz que:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais

¹⁷Michel Foucault; francês, nascido em 1926 e morto em 1984. Foi um filósofo, historiador, teórico social, filólogo e crítico literário

tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1999, p.126)

É importante notar que este modelo, de certa forma, democratizou o ensino nas escolas, ampliando o acesso à educação, principalmente para as pessoas mais pobres. Mas tudo isso teve um custo. Jacques Rancière, em seu livro “O mestre ignorante”, em que conta a bela experiência do pedagogo francês Joseph Jacotot do início do século XIX, que, resumidamente, acreditava que todos são capazes de aprender e que é possível ensinar o que se ignora, afirma que:

O que, mais do que tudo, era preciso evitar era que os pobres soubessem que eles podiam se instruir por suas próprias capacidades, que eles tinham *capacidades* – essas capacidades que sucediam agora, na ordem social e política, aos antigos títulos de nobreza. E a melhor coisa a fazer era instruí-los, isto é, dar-lhes a medida de sua incapacidade. (RANCIÈRE, 2002, p.134)

É bem verdade que hoje a questão da 'luta de classes' e das 'classes dominantes' foi dissolvida dentro da aura de aparente igualdade do neoliberalismo, que hoje predomina a maioria dos sistemas econômicos mundiais. Mas, não estaremos mentindo se afirmarmos que hoje não é uma classe social que exerce poder sobre as 'massas', e sim o mercado econômico, ou mesmo o dinheiro puro. O dinheiro é o grande chefe do momento. Milton Santos, geógrafo e grande pensador contemporâneo, dizia que o consumo hoje é o grande fundamentalismo. E Rubem Alves afirma que:

Nietzsche, que via a sua missão como a de um educador, também se horrorizava frente aquilo que as escolas faziam com a juventude: “O que elas realizam”, ele dizia, “é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo”. Se ele vivesse hoje certamente faria uma pequena modificação na sua última afirmação. Ao invés de “usáveis a serviço do governo”, diria “usáveis e abusáveis a serviço da economia”. (ALVES, 1994, p.17 e 18)

Como é o funcionamento do IFF atualmente, século XXI, ano de 2015, senão uma

cópia do modelo aqui apresentado? Como nos conventos, os prédios possuem inúmeras salas isoladas umas das outras, grandes corredores, com a parte administrativa localizada separadamente das salas de aula. A parte interna da escola é pintada com uma cor verde água, que lembra um ambiente hospitalar. O piso é frio e as janelas de alumínio. A entrada da escola é guardada por seguranças fardados. As salas possuem fileiras de carteiras e um quadro branco à frente, onde também fica a mesa do professor. As portas das salas tem a parte central de vidro, para que o 'bedel' possa ver de fora o que está acontecendo lá dentro. A cantina, a quadra e as salas de artes ficam numa parte separada, mais abaixo dos prédios das salas de aula. As salas de artes são duas e eu as chamo de 'senzala', por estarem bastante isoladas e por serem muito quentes (todas as salas de aula foram equipadas com splits e as salas de artes, após muitos pedidos meus, foram equipadas com os ares antigos que foram retirados das salas de aula e que não gelam nada). Há guardas fardados em diversas áreas da escola, como na região da cantina, por exemplo; e não é raro que um desses guardas apareça para se certificar de que está tudo em 'ordem', já que minhas aulas muitas vezes fazem um barulho maior do que as demais aulas.

Na figura 1, podemos observar o longo corredor onde ficam as salas de aula, que em nada facilitam o convívio e a reunião social.



Figura 1 – Foto de um dos corredores das salas de aula do IFF Macaé, 2014.
Fotografia: Thaís Dias
Acervo próprio

Duarte Junior, professor da Unicamp, afirma que:

Não é preciso ser nenhum especialista em arquitetura (...) para se dar conta de que o ambiente criado atualmente pelas instalações de nossas escolas, além de opressivo e anestesiante, não favorece qualquer vínculo emocional (ou seja, qualquer compromisso) com elas. Basta olhar em volta para se perceber as semelhanças entre a arquitetura das escolas de hoje em dia com aquelas das prisões e dos centros de reeducação para menores infratores, saídas das mesmas pranchetas do poder público. (DUARTE JUNIOR, 2001, p.187)

Os cursos de ensino médio integrado ao técnico têm a duração de quatro anos e a cada ano os alunos têm cerca de catorze matérias, dadas cada uma por um professor diferente, que são distribuídas em seis tempos diários de aulas de cinquenta minutos, com um único intervalo de vinte minutos por turno para o lanche. Todas as turmas têm aulas no contra turno ao menos um dia na semana, o que significa que eles estudam pela manhã e pela tarde, em um ou mais dias. Semanalmente, inúmeros trabalhos para nota, testes e similares são cobrados pelos professores, o que exige dos alunos uma dedicação de tempo bastante grande após o horário das aulas.

Além de tudo isso, eles têm os jogos eletrônicos, o whatsapp, o facebook, o twitter, os namoros e a vida familiar para administrar. Ainda que o dia desses jovens tivesse trinta horas, eles não conseguiriam dar conta de tudo. E nessa história, muitas vezes, o que acaba sendo negligenciado? A escola e suas exigências. Daí o 'baixo rendimento', a 'indisciplina', a evasão escolar, a repetência, a dependência e todas estas coisas que nós, que atuamos nas escolas de ensino médio, estamos cansados de constatar. Diz-se sempre que o problema está na rebeldia dos adolescentes. Quando esta rebeldia é apenas a busca do jovem pelo seu desenvolvimento e pela sua autodescoberta. E isso não deveria ser um problema. Afinal, o processo de aprendizagem também deveria ser um processo de descobrimento e não de aprendizagem de verdades.

Dentro de toda esta estrutura escolar e do que comumente chamamos “grade curricular”, estão espremidas as seguintes disciplinas: Artes, Sociologia, Educação Física e Filosofia. Todas as outras matérias são lecionadas nos quatro anos que duram os cursos do ensino médio integrado ao técnico. A Educação Física é dada em dois dos quatro anos, a Sociologia e a Filosofia são dadas nos quatro anos, mas apenas um semestre por ano e Artes é dada apenas no segundo ano. Não é curioso? O que estas disciplinas teriam em comum? Não seriam justamente elas as mais propícias para se trabalhar a criatividade, a criticidade, a opinião própria, o autoconhecimento, o entendimento do mundo, as relações interpessoais? E por que será que elas são colocadas de lado na tal “grade curricular”? Elas são 'menos

importantes' do que Física, Química ou Matemática? Ou elas atrapalham o plano de homogeneização e de adestramento das escolas? Este plano já está tão absorvido e entranhado na estrutura escolar, que acredito que muitas direções de ensino não tenham mais consciência dele e apenas repitam o que sempre se fez, desde que este modelo foi criado.

Sérgio Farias, professor da UFBA, afirma que:

Numa sociedade baseada na dominação, expressa pela concentração de riquezas por poucos e pela miséria da grande parte da população, não interessa a quem está no poder a formação integral do cidadão, leia-se o desenvolvimento do ser nos domínios cognitivo, psicomotor, afetivo e estético. É isso que a arte na educação promove, sem limitar-se a desenvolver apenas a razão. Claro que não interessa aos políticos e administradores corruptos governar gente sensível e sabida. (FARIAS, 2008, p.28)

No filme “A educação proibida” a escola é apresentada como uma fábrica de cidadãos obedientes, consumistas e eficazes, onde pouco a pouco as pessoas se convertem em números, qualificações e estatísticas. Portanto, dentro do contexto apresentado, a afirmação da minha aluna de que “Nesta escola nos sentimos um número”, faz bastante sentido. E será que ser um número basta? Será que há uma maneira de darmos rosto e nomes a cada uma dessas pessoas que fazem parte desta “massa” escolar? Será que há como humanizarmos este ensino, dentro desta estrutura escolar que apresentamos aqui?

3 CAPÍTULO II – O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

3.1 BREVE HISTÓRICO (CRÍTICO) DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Neste ponto do trabalho, considero importante fazer um breve histórico do ensino técnico, afinal, colocar o foco sobre o histórico da escola profissionalizante no Brasil tem o intuito de provocar uma reflexão sobre as relações que se tecem entre a criação de um projeto educacional e o contexto histórico e social em que isto ocorre. Além disso, é possível observar ao longo dos anos, as transformações destes contextos e das suas relações com a escola

técnica. Por fim, considero interessante apontar também as distâncias, ora menores, ora maiores, entre os projetos governamentais e o que ocorre(u) na prática.

A reunião destas informações só faz sentido neste trabalho porque quando falo do ensino do teatro como um caminho para que a experiência aconteça no processo educativo dentro de uma escola técnica como o IFF, localizar quem são estes alunos, que escola é esta e o que a distingue das demais, me parece fundamental. Assim como me parece fundamental localizar o contexto histórico e social em que esta escola está inserida. Já que estarei ao longo de toda esta trajetória falando de pessoas e de suas vivências dentro da instituição escolar, que por sua vez, fazem parte de famílias, que estão inseridas num mercado de trabalho e numa sociedade de uma cidade, de um estado, de um país. Esta vivência não se dá de forma compartimentada e isolada. Não é somente o “aluno” que a vive. É o fulano, filho da Dona Sicrana, que trabalha na loja tal, em tal bairro, naquela cidade e naquele tempo.

Sim, de fato, falar de cada sujeito inserido no processo educacional seria um trabalho hercúleo e talvez impossível dentro dos limites de tempo existentes, mas ao menos, falarei de forma geral dos grupos inseridos neste processo e de suas realidades.

Em 1909, Nilo Peçanha, ao assumir a Presidência do Brasil, assina, em 23 de setembro, o Decreto nº 7.566, criando dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices”, uma em cada estado, exceto no Distrito Federal, destinadas ao ensino profissional, primário, para crianças de 10 a 16 anos, e gratuito.

A Escola de Aprendizes e Artífices da cidade de Campos dos Goytacazes (sede do atual Instituto Federal Fluminense) foi criada nesta primeira fase e entrou em funcionamento no dia 23 de janeiro de 1910 com cinco cursos: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade. O curioso é que todas as outras escolas foram instaladas nas capitais dos estados, com exceção desta. Segundo o sociólogo e professor titular da UFRJ, que possui diversos textos sobre a educação profissional no Brasil, Luiz Antônio Cunha (2000), isto se deu por problemas políticos na capital e a favorecimentos que o Presidente obteve em Campos, sua cidade natal.

Quando foi criada, a escola profissionalizante visava principalmente tentar resolver o problema que a abolição da escravidão gerou, ao jogar na sociedade os ex-escravos, desempregados e sem condições de garantir a sua subsistência.

A associação da Educação Profissional aos pobres, cegos, aleijados, ex-escravos, entre outros “desvalidos”, apresenta-se de forma explícita na concepção que se tinha sobre este ramo da educação por ocasião do seu surgimento. Entre o final do século XIX e início da Segunda

República, a Educação Profissional era vista pela sociedade da época como filantropia ou caridade, atuando ainda como mecanismo de regulação social. (FONSECA, 1961, p.132, apud TAVARES, 2012, p.4)

Com isso, a Escola de Aprendizes e Artífices surge, na verdade, para tentar combater um problema social que emerge do aumento repentino da população das cidades, com a libertação dos escravos; como aponta o próprio texto do Decreto nº7566/1909, que criou a rede federal de ensino técnico:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite as classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se toma necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que as afastará da ociosidade; escala do vício e do crime; que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis a Nação.¹⁸

Até então, a escola, no início da República, se destinava aos brancos e abastados, com um objetivo bem claro e simples, como afirma professora da Universidade Federal do Pará, Heloísa Helena Canali,

A função social da escola à época republicana resumiu-se a fornecer os elementos que iriam preparar essa elite para preencher os quadros da política e da administração pública, havendo perfeita conformação entre o que a escola proporcionava e a demanda social e econômica de educação. (CANALI, 2009, p.6)

Além de uma delimitação do público alvo a que se destinavam as primeiras escolas profissionalizantes da rede federal de ensino (que cria uma distinção entre a escola propedêutica, de formação intelectual para os abastados e a escola técnica, de trabalho produtivo para os pobres); chama a atenção também o nome dado a estas escolas à época de sua criação: Escola de Aprendizes e Artífices. O termo “artífice”, no dicionário Aurélio é sinônimo de “operário: O que trabalha numa arte ou ofício, ou em fábrica”.

Se pensarmos que em 1909 o Brasil ainda engatinhava no seu processo de industrialização, o que só veio ocorrer na década de 1930, podemos entender que esta escola

18DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

se destinava mais a produção artesanal, do que industrial. Como afirma Cunha:

Analisando os ofícios ensinados nas escolas de aprendizes artífices, vemos oficinas voltadas para o artesanato de interesse local e poucas de emprego manufatureiro ou industrial. A maioria absoluta das escolas ensinava alfaiataria, a sapataria e marcenaria. (CUNHA, 2000, p.71)

A partir da Revolução de 1930, a industrialização do Brasil cresce e se consolida, demandando trabalhadores mais qualificados. Faz-se necessário, então, a elevação da escolaridade da mão de obra brasileira. Viviane Mosé esclarece que:

Inspirada na linha de montagem, que fragmentou o trabalho humano tendo em vista o aumento da produtividade, essa escola, sem a formação humanista presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método. Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. (MOSÉ, 2013, p.48 e 49)

Em 1941, uma série de leis conhecidas como “Reforma Capanema” estabelecem alguns parâmetros nacionais para o ensino profissionalizante, que em sua maioria vigoram até hoje. Dentre eles podemos citar:

- O ensino técnico passa a ser de nível médio (não mais primário).
- Começam a ser aplicados os exames de admissão.
- O ensino é realizado em quatro anos.

Em 1942, o Decreto 4127 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais Técnicas e, neste momento, o ensino profissional passa a ser vinculado oficialmente ao ensino do país como um todo, pois seus egressos são autorizados a cursarem o ensino superior em áreas equivalentes à sua formação.

É importante pensar que, embora a legislação buscasse diminuir o fosso entre a educação voltada para as elites e a educação para os trabalhadores, na prática, esta separação ainda persistia. A ampliação do acesso ao ensino médio afunilou a entrada no nível superior de ensino e, certamente, não seria o aluno do curso técnico que chegaria a alcançá-lo, tendo em vista que a base teórica deste era consideravelmente inferior a do aluno do ensino médio regular.

Segundo Manacorda, os próprios donos dos meios de produção não queriam que seus trabalhadores obtivessem muita informação, pois isso traria grandes problemas para a sua relação: e se o seu empregado conhecesse os seus direitos e começasse a exigí-los? Para os patrões “era supérfluo e até perigoso ensinar a ler, escrever e, especialmente, fazer contas aos operários...”(MANACORDA, 1995, p. 287).

Não há dúvida de que, apesar do ensino técnico ter sido promovido a ensino de segundo grau, neste ponto da história, ele ainda não pretendia formar “doutores” e ainda era destinado a uma camada bem específica da sociedade: às classes baixas. (CUNHA, 2000).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, o que lhes confere autonomia didática e de gestão, e passam a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais.

Em 1971, a LDB nº 5692/1971 cria uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para a educação básica geral e para a formação para o trabalho. A formação geral ficava a cargo do 1º grau, enquanto a formação profissional cabia ao 2º grau. A compulsoriedade deste sistema restringiu-se ao ensino público e, ainda assim, a falta de recursos materiais e humanos fez com que fosse precariamente implantada nas redes estaduais. Além disso, as escolas particulares permaneceram com sua vocação propedêutica, voltadas para as letras, ciências e artes, para atender à elite.

O resultado desta tentativa de profissionalização de todo o ensino médio foi uma precarização do ensino público. Como o tempo de ensino não foi aumentado, foi preciso diminuir a carga horária das matérias propedêuticas para que as técnicas fossem incluídas (problema ainda existente nos IFs). Com isso, não ocorre a formação satisfatória nem nas áreas propedêuticas e nem nas áreas técnicas, desvalorizando tanto a escola pública, quanto à formação técnica obrigatória; e gerando uma debandada da classe média para o ensino privado, em busca de um ensino que garantisse o seu acesso ao ensino superior. (CANALI, 2009).

Em 1978, a Lei nº 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e a eles é permitida a implantação de cursos superiores de Engenharia de Operação e Tecnólogos. Somente em 1994, com a Lei nº 8948, as demais Escolas Técnicas Federais do país passam, gradativamente, a CEFETs.

Em 1996, a LDB 9394, configura o Ensino Médio como etapa final da educação básica. O aluno pode, a partir de então, optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico e o Ensino Médio Técnico Profissionalizante. O Decreto nº 2208/1997, volta a caracterizar o

Ensino Técnico como complementar ao Ensino Médio propedêutico. Portanto, durou bem pouco o período de equivalência, e não mais de dualidade, entre ambos.

A partir deste decreto, o Ensino Técnico passa a ser oferecido em duas modalidades: Concomitante (paralelo ao Ensino Médio propedêutico, cursado na mesma escola ou em escolas diferentes) e Subsequente, cursado após a conclusão do Ensino Médio de formação geral.

Após este Decreto, a formação técnica passa a ser oferecida em módulos estanques e dissociados, com o propósito de atender ao capital globalizado e formar um trabalhador produtivo, adestrado, mesmo que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO, 2005).

Como afirma Canali,

Pode-se perceber que a LDB de 1996 ratificou o âmbito da educação como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo pelo Decreto nº 2.208/1997, concebendo a separação obrigatória com caráter de articulação entre o ensino médio e a educação profissional que constituíram dois segmentos distintos, permanecendo, com base legal, a dualidade entre os mesmos. (CANALI, 2009, P.16)

Este período, que vai de 1996 a 2002, e que coincide com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, representa um recuo qualitativo e quantitativo do ensino profissionalizante no Brasil e é marcado por uma série de ações neoliberais, bem de acordo com o que acontecia na economia mundial da época.

Ainda em 1996, o governo federal assina um convênio com o Banco Mundial, que passa a financiar a educação profissional no Brasil e também a “orientar” a concepção educacional das escolas técnicas. Esta orientação se materializou no Projeto de Lei Nº 1603, que estabelecia uma separação entre a parte profissional e a parte acadêmica no ensino técnico e uma flexibilização curricular que visava atender aos interesses exclusivos do mercado, de forma que essas escolas formassem mão de obra para atender diretamente às empresas privadas. Como afirma Luiz Augusto Caldas, reitor do IFF entre os anos de 2011 e 2015:

As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e, em nossa opinião e de grande parte dos educadores brasileiros, representa um dos maiores atrasos impostos à Educação Profissional e profundo prejuízo à Rede de Instituições Federais. Os novos referenciais alteram, sobremaneira, todo o processo para a qualificação de mão de obra e representa um recuo, uma vez que recupera formalmente e

acentua o viés funcionalista na concepção e desenvolvimento da EPT¹⁹. (CALDAS, 2012, p.40)

Com a chegada de Lula em 2003, ex-operário, à Presidência da República, há grandes expectativas de mudanças, inclusive na educação profissional. E o Decreto nº 5154/2004 traz, realmente, modificações bastante significativas, principalmente no sentido de buscar vencer a dualidade histórica entre o Ensino Médio Geral e o Técnico.

A partir deste Decreto, o Ensino Técnico pode voltar a ser integrado ao Médio, apesar das modalidades Concomitante e Subsequente serem mantidas. Dentro da política governamental de desenvolvimento do país e de redução das desigualdades sociais, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional ocupou um importante papel. E o próximo passo a ser dado é a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, com a Lei nº 11892/2008; de que falarei a seguir.

3.2 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Como falamos anteriormente, o presidente Lula apostou no Ensino Profissional e Tecnológico como uma importante ferramenta para a inclusão social e o crescimento econômico. Suas políticas vieram se opor à política neoliberalista que fora instaurada nos governos anteriores e foi um período em que o governo federal investiu pesado nas escolas públicas federais. Para se ter uma ideia, entre 2003 e 2010, período que engloba os dois mandatos do presidente, foram criadas 214 novas escolas federais de ensino técnico.

Conceitualmente também observamos um avanço em relação aos anos 90, pois a concepção das escolas técnicas passa a ser humanista, em oposição à concepção funcionalista do período anterior. Caldas afirma que: “Neste período, aprofundou-se a compreensão de que a preparação para o trabalho só se traduz verdadeiramente em formação, quando os profissionais qualificados (pela EPT) são capazes de desenvolver um trabalho reflexivo, criativo.” (CALDAS, 2012, p.44).

Chegamos, enfim, à Lei 11.892/08, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e também os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (Ifs). Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8

¹⁹ Sigla que significa Educação Profissional e Tecnológica

escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede Federal de Educação Profissional é formada ainda por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Ao todo são 38 Institutos Federais. Todos os estados brasileiros possuem ao menos um If, e alguns, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro, possuem mais de um: o IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro) e IFF (Instituto Federal Fluminense). O Instituto Federal Fluminense atualmente (em 2015) é formado por catorze campi espalhados pelo Estado do Rio: Bom Jesus do Itabapoana, Cabo Frio, Cambuci, Campos Centro, Campos Guarus, Centro de referência em Campos, Itaboraí, Itaperuna, Macaé (onde eu trabalho), Maricá, Quissamã, Rio Paraíba do Sul, São João da Barra e Santo Antônio de Pádua.

As antigas Escolas Técnicas Federais e os Cefets são transformados em Ifs e continuam a oferecer os cursos profissionalizantes de ensino médio, porém, a transformação em Institutos Federais permite que eles ofereçam também cursos de educação superior, incluindo pós graduação strictu e latu sensu. Desta forma, a criação dos Institutos Federais amplia sobremaneira a rede de educação superior pública e gratuita. O diferencial dos Ifs em relação às Universidades Federais é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico.

As unidades dos Institutos Federais são autônomas administrativa e financeiramente, embora ligadas por uma série de princípios geridos pelo CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Segundo o site do próprio, o Conif:

É uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação.

Para o êxito das ações, o Conif desenvolve atividades de promoção de estudos e projetos, de natureza interdisciplinar e interinstitucional, por meio de eventos como congressos, conferências, seminários e encontros; incentiva o intercâmbio de informações e experiências entre as instituições que compõem o Conselho e também com instituições de ensino, pesquisa e extensão, entidades culturais, científicas e tecnológicas nacionais e estrangeiras; executa articulações com os diversos entes públicos e a sociedade civil organizada nas esferas federal, estadual e municipal.²⁰

20 Trecho retirado do site do Conif: <http://portal.conif.org.br/o-conif.html>

No governo de Dilma Rousseff, a Rede Federal de Educação Profissional continua a crescer e ainda é uma das estratégias de base do governo para o desenvolvimento social e para a redução do fosso entre ricos e pobres. No primeiro mandato de Dilma, 208 novas unidades entraram em funcionamento, totalizando 562²¹ escolas em funcionamento em 2014.

Como afirma Eliezer Pacheco:

O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (PACHECO, 2011, p.49)

Considero que é inegável a importância destas escolas para o projeto de redução das desigualdades sociais de nosso país, porém eu ainda questiono alguns pontos deste projeto. Gostaria de refletir um pouco sobre os dados aqui apresentados sobre a educação profissional no Brasil. Ao realizar este breve histórico, as peças do quebra-cabeça começam a se encaixar. Percebemos uma escola que nasce para atender a uma necessidade de mercado capitalista, formar trabalhadores que atendam às necessidades patronais, submetidos de forma inconsciente às piores condições de trabalho, sem conhecerem os seus direitos enquanto cidadãos e seres humanos.

Com o passar dos anos, esta escola passa por importantes modificações, ao se aproximar das disciplinas propedêuticas e aumentar o leque de conhecimento de seus alunos. Mas, neste ponto, surgem novos problemas. Ao se aproximar das propedêuticas, os cursos técnicos passam a atrair alunos de escolas particulares, por serem agora escolas públicas gratuitas que fornecem condições de acesso às universidades. Com o sistema de prova de admissão, os alunos mais pobres, oriundos das escolas fundamentais públicas (cujo ensino decaiu qualitativamente ano após ano), perde espaço para os alunos das escolas particulares, melhores preparados.

O governo tenta sanar este problema instituindo o sistema de cotas²² no final de 2012

21 Das 562 unidades em funcionamento em 2014, 208 foram criadas no governo de Dilma Rousseff, 214 no governo de Lula e 140 nos governos anteriores.

22 Como funcionam as COTAS? a) São reservadas 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. b) 50% (cinquenta por cento) das vagas estabelecidas no item “a,” deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio per capita) as vagas de que tratam os itens “a” e “b” serão

na Rede Federal de Ensino, mas a má qualidade do Ensino Fundamental público ainda é um problema para os alunos que pretendem ingressar no IFF.

Com a criação dos cursos Técnicos Integrados, as grades curriculares ficam sobrecarregadas e os adolescentes precisam dar conta de treze, quatorze disciplinas muito difíceis em cada ano escolar. Deste modo, onde ele encontra espaço e tempo para que aconteça qualquer experiência significativa dentro desta escola, que agora exige em dobro dele?

Que benefícios reais o Ensino Médio Integrado traz, se os quatro anos que estes sujeitos passam na escola são praticamente desprovidos de experiências significativas? Se nesta escola os alunos continuam se sentindo números, objetos, passivos, sem capacidade criativa ou transformadora?

Como afirma Larrosa, a experiência precisa de tempo e de espaço: para pensar, olhar, escutar, sentir, suspender a opinião, suspender o juízo, cultivar a delicadeza, aprender a lentidão, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência... E se não há experiência, não há existência...

Enquanto professores, no caso da autora deste trabalho, professora de Teatro do Instituto Federal Fluminense de Ciência e Tecnologia, impõe-se um grande desafio: o que podemos fazer para que nossos alunos vejam/percebam algum sentido nesta escola? Para que ele perceba que a escola pode ser um lugar de grandes descobertas sobre o mundo e sobre ele mesmo, de grandes experiências? E que estas experiências sejam imbuídas do “saber da experiência”: que é o saber que se adquire no modo como vamos dando sentido ao acontecer o que nos acontece? E este saber não se trata da verdade do que são as coisas, mas sim do sentido ou do não-sentido do que nos acontece?

Observamos que, apesar de todo o esforço do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) para a ampliação e humanização do ensino profissionalizante, este ainda permanece atrelado ao mercado de trabalho e à economia. O depoimento de minha aluna que se sentia um número, é um dos muitos exemplos de que esta ainda é uma questão complicada nesta realidade escolar. E, de certa forma, tudo leva a crer que uma escola profissionalizante não poderia funcionar de outra maneira. Mas será mesmo que não pode ser de outro jeito? Será que a escola não pode, como sugere o Rui Canário (no livro “A educação tem futuro?”), educar PELO trabalho, e não PARA o trabalho? Observem a mudança de paradigma que a

preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas, na população da Unidade da Federação, onde está instalada a Instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://inscricoes.iff.edu.br/assets/duvidas_cotas.pdf.

simples mudança de uma preposição implicaria. Uma pessoa que aprende através do trabalho, através da prática, mas de maneira criativa, flexível, pessoal e humana, certamente será capaz de trabalhar em diversas funções, porém de modo mais consciente dos seus deveres e direitos, consciente de seu lugar no mundo, consciente das possibilidades de mudança e de transformação desse mundo e da não necessidade de se aceitar o status quo e as injustiças. Já quem aprende PARA o trabalho, parece estar sendo moldado para se adequar a realidade que já está, sem muita reflexão e sem a noção de que há outros modos de existência possíveis.

John Dewey acreditava que “a escola não deve ser a oficina onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica” (WESTBROOK, 2010, p.50).

Concordo também com o Tião Rocha, idealizador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD)²³, no Vale do Jequitinhonha, que afirma que a escola não deve servir para tirar o menino da rua, mas sim para tornar a rua um lugar onde o menino possa ficar livremente, sem medo, sem riscos. A escola, dizendo de outro modo, não deveria se adequar ao mundo, se este é injusto e cruel. A escola deveria criar novas bases para o mundo, novas possibilidades para uma vida mais equilibrada e justa. Jorge Larrosa, em uma entrevista²⁴, afirma que: “A educação é uma responsabilidade pelo mundo e o mundo é responsabilidade de todos.” Paulo Freire tem uma frase célebre, que expressa perfeitamente o que quero dizer: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas, as pessoas transformam o mundo.”

Pode parecer que o meu discurso é ingênuo, ultrapassado, utópico. E talvez seja, quem sabe? Mas, o que seria do mundo sem o sonho, sem a utopia, sem o desejo profundo de mudanças? Como diz o Eduardo Galeano²⁵: "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar" (GALEANO, 1994, p.310).

Está chegando o momento de falar sobre a minha prática na escola, sobre as aulas de

23O CPCD é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública federal, estadual e municipal, vinculada ao 3º Setor (de natureza privada e função social pública), fundada em 1984, pelo educador e antropólogo Tião Rocha, em Belo Horizonte/MG, para atuar nas áreas de Educação Popular de Qualidade e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, tendo a Cultura como matéria prima e instrumento de trabalho, pedagógico e institucional. In: <http://www.cpcd.org.br/historico/historico/>, Acesso em 21/07/2015.

24<https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>. Publicado em 15 de mai de 2013. Neste programa, Jorge Larrosa Bondía, da Universidade de Barcelona, enumera quais são, na sua opinião, os desafios da educação na Espanha.

25Jornalista e escritor uruguaio. Viveu de 1940 a 2015.

Teatro e sobre os projetos extraclasse. Mas, antes disso, é preciso fazer uma breve apresentação do exato local onde atuo, para que fique mais claro o que significa esta prática.

3.3 O CAMPUS MACAÉ E SEUS 20 ANOS DE HISTÓRIA

O Campus Macaé, que hoje faz parte do Instituto Federal Fluminense, é o segundo mais antigo do IFF e tem muita história para contar. O primeiro campus, que é a sede do nosso Instituto, fica (como já foi dito anteriormente) na cidade de Campos dos Goytacazes, localizada à 110km de distância de Macaé.

Macaé é um importante polo industrial do Brasil, graças à extração de Petróleo que é feita na sua região, conhecida como Bacia de Campos. A Petrobras e outras grandes empresas do ramo petrolífero se instalaram na cidade, a partir dos anos 70, gerando um crescimento populacional em ritmo bastante acelerado, devido à enorme oferta de empregos.

Mas, antes de falar mais sobre as características de Macaé e sobre a construção de uma escola técnica lá, gostaria de contar uma história contada como real, com aspectos de lenda, que aconteceu na cidade e que até hoje se conta, pois fala sobre esta questão do petróleo.

É a história de Motta Coqueiro, o último condenado à pena de morte no Brasil, em março de 1855.

Motta Coqueiro foi um grande fazendeiro com propriedades na região de Conceição de Macabu, que na época ainda era parte do município de Macaé no Estado do Rio de Janeiro. Um homem muito influente, de grandes negócios na região, mas de temperamento muito rude, era muito temido pela sua valentia, arrogância e pela forma cruel que tratava seus escravos.

Certa feita, fechou a compra de uma grande propriedade em parceria com um meeiro que levou sua família para morar na propriedade. Passado algum tempo, a filha mais nova desse colono apareceu grávida e culpou Motta Coqueiro de ser o pai da criança. Após a descoberta, o colono começa a pressionar Motta Coqueiro a beneficiá-lo nos negócios da fazenda em prol da gravidez de sua filha. Poucos dias depois, toda a família de colonos é assassinada a golpes de facão, exceto a filha que estava grávida que fugiu pela mata. No total foram mortos o meeiro, a sua esposa, três filhos adolescentes e três crianças, sendo a mais nova com 3 anos de idade. Depois do assassinato, a casa ainda teria sido incendiada, mas a chuva não deixou o fogo consumir os corpos totalmente, o que causou um cenário aterrador para o Brasil Colônia da época.

Após investigações precárias, Motta Coqueiro foi acusado de ter sido o mandante do crime. Como Motta Coqueiro já tinha uma má fama na cidade pelo seu caráter e possuía muitos desafetos, as investigações do crime na época foram feitas de maneira parcial e pouco claras. Na época, pela Constituição vigente, o Imperador que era D. Pedro II, poderia conceder a Graça Imperial para aboná-lo da pena de morte, mas o caso foi tão chocante para a época que nem D. Pedro foi capaz de salvar Motta Coqueiro. E em 6 de março de 1855, Motta Coqueiro foi enforcado em praça pública na cidade de Macaé, como podemos ver na figura 2.



Figura 2 – Imagem que mostra Motta Coqueiro a caminho da forca

Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/noticias/leitura/noticia/caso-mota-coqueiro-sera-tema-de-palestrina-usp>, acesso em 11/08/2015.

Antes da execução, o juiz de direito da Comarca de Cabo Frio que ordenava o julgamento, lhe concedeu direito ao último pedido antes da morte. Motta Coqueiro nada pediu, mas antes de morrer, de acordo com os registros da época, proferiu uma maldição sobre a cidade de Macaé. Suas últimas palavras foram: “Esta cidade terá 100 anos de atraso pela injustiça que está sendo feita a mim”.

E, de fato, foi o que aconteceu. Na época, o porto de Imbetiba era o quinto mais movimentado do país, pois era portão de entrada e saída dos produtos agrícolas que eram exportados para outras cidades e capitais. Com a inauguração posterior da estrada de ferro Macaé x Campos, o porto perdeu a importância. Até mesmo o carro chefe da economia local da época, que era baseada no cultivo do café e da cana-de-açúcar, entrou em profundo declínio. Muitos fazendeiros perderam tudo, pragas e mau tempo constantes destruíram plantações e gado. Em pouco tempo, a prosperidade que se via, foi por água abaixo fazendo

com que boa parte da população migrasse para as capitais, deixando Macaé apenas como uma colônia de pescadores e de gente falida.

Somente na década de 1970, quase 100 anos depois da execução de Motta Coqueiro, o petróleo foi descoberto na região e alavancou a economia da cidade em poucos anos, fazendo hoje da pequena cidade do interior, a capital nacional do Petróleo. Os mais antigos da cidade, descendentes dos que viveram o período da “maldição” acreditam veementemente que a era do Petróleo só aconteceu após o término dos 100 anos amaldiçoados por Motta Coqueiro.

O detalhe é que, poucos anos depois da execução de Motta Coqueiro descobriu-se, através de evidências escondidas na época, que ele era inocente e tivera sido enforcado sem culpa.

Que história incrível, não é mesmo? Tenho muita vontade de encená-la com meus alunos um dia.

Voltemos aos tempos de hoje para falar sobre a história do IFF Macaé, que está intimamente ligada à história do próprio município. Gostaria de registrar que a principal fonte utilizada para este tópico foi um artigo ainda não publicado realizado pelo Centro de Memória do IFF campus Macaé, um projeto da nossa escola que busca recuperar a memória da própria escola e da região. Para fazer este artigo, o grupo se baseou principalmente nos arquivos do jornal “O Debate”, importante tabloide de Macaé.

Em julho de 1813 nascia a Vila de São João de Macahé²⁶, cuja economia era baseada principalmente na agricultura da cana-de-açúcar e do café. A criação da prefeitura do município se deu em 1910.

A partir do início da instalação da Petrobras, na década de 1970, Macaé sofreu grandes transformações em vários aspectos. Diversas empresas se instalaram na cidade, o que atraiu um grande número de trabalhadores de outras regiões. Rapidamente foram crescendo também os estabelecimentos comerciais para atender à nova demanda, como hotéis e restaurantes. A população de Macaé, que segundo dados do IBGE, em 1970 era de 42.221 habitantes, em 1991 passa a ser de 93.657 habitantes (hoje possui estimativamente cerca de 230 mil habitantes).

Segundo Alves, Brum, Corrêa, Duque e Silva: “Após a chegada da Petrobras, ocorreram grandes mudanças na cidade, que passou de pacata à grande polo de empregos no interior do Rio de Janeiro, com grande aumento populacional, consequência da vinda de operários e técnicos relacionados com a nova vocação da cidade.” (2014, p.8).

A chegada das novas empresas em Macaé e o crescimento repentino da cidade

26 Grafia antiga de Macaé.

estimularam a ida de grande número de jovens para Campos dos Goytacazes, a cidade mais próxima onde havia uma Escola Técnica Federal onde eles poderiam se instrumentalizar para o novo mercado de trabalho que surgia na cidade. Esses alunos geralmente passavam a semana em repúblicas estudantis em Campos e retornavam a Macaé nos finais de semana. Porém, com o aumento da inflação que ocorreu na economia brasileira na década de 1980, tornou-se cada vez mais difícil para as famílias macaenses manter os seus filhos estudando em outra cidade pois, ainda que a escola fosse gratuita, havia muitos gastos com hospedagem, alimentação e transporte.

Já em 1983, a partir de pressão da comunidade, os vereadores macaenses começam o movimento para trazer uma unidade da Escola Técnica Federal para a cidade de Macaé. Em 1987, os vereadores Ivan Drumond e Marilena Garcia realizaram um grande abaixo assinado na cidade, solicitando ao governo federal a instalação de uma escola técnica na cidade. No mesmo ano, o governo federal solicitou à prefeitura de Macaé a doação de um terreno de 51 mil metros quadrados, para a instalação da escola, pedido que foi prontamente atendido a partir da doação feita por uma empresa particular, justamente o terreno onde hoje se encontra o IFF Macaé. Nesta época, a Petrobras e as outras empresas, por escassez de mão de obra, já traziam muitos trabalhadores de outras cidades, pois Macaé era incapaz de suprir as suas necessidades. Por isso, em 1992, a própria Petrobras se encarrega da construção da UNED Macaé.

A área edificada correspondia a aproximadamente 7 mil metros quadrados, onde seriam instaladas 11 salas de aula, 17 laboratórios, 01 biblioteca, 04 oficinas, 01 auditório para 255 pessoas, 01 alojamento para professores, 01 complexo esportivo (com campo de futebol e quadra esportiva e vestiário) e, ainda, uma área de recreação coberta e uma parte administrativa, 01 sala médica e odontológica e 02 guaritas. (ALVES, BRUM, CORRÊA, DUQUE e SILVA, 2014, p.11).

O IFF Macaé que conhecemos hoje, foi aberto, em julho de 1993, quando era uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Campos dos Goytacazes e passou a ser denominado Instituto Federal a partir da Lei 11.892/08, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, no final de dezembro de 2008. Na figura 3, vê-se o campus Macaé completo de cima.



Figura 3 – Vista aérea do IFF Campus Macaé, onde é possível ver o espaço de artes atrás da quadra coberta Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/campus/macaee/fotos/fotos-do-campus-macaee>, acesso em 10jul, 2015.

Quando foi inaugurado, em 1993, oferecia dois cursos técnicos integrados ao ensino médio: Eletrônica e Eletromecânica, com o total de 270 alunos. Em 2015, possui cerca de 1500 alunos e oferece os seguintes cursos: na modalidade Ensino Técnico Integrado ao Médio, tem os cursos de Eletrônica, Eletromecânica e Automação Industrial e o recém criado curso de Meio Ambiente. Na modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos), para maiores de 18 anos que concluíram o Ensino Fundamental, há o curso de Eletrotécnica. Na modalidade Subsequente, para os alunos que já concluíram o Ensino Médio, há os mesmos cursos do Médio Integrado, mais o Técnico em Informática e em Segurança do Trabalho. A escola ainda oferece o curso superior de Engenharia de Controle e Automação e está em fase de implantação da Licenciatura em História. Oferece também o Mestrado Profissional em Engenharia Ambiental e o Curso Técnico em Segurança do Trabalho em modalidade a distância (EAD).

O campus do IFF Macaé localiza-se bem próximo ao Parque dos Tubos, que é onde se concentra a maior parte das indústrias petrolíferas da cidade. Por ser considerada uma escola de referência, recebe alunos de vários municípios dos arredores, como Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Cabo Frio, entre outros.

No próximo capítulo falarei, finalmente, sobre o meu trabalho nesta escola. Sobre as aulas de teatro para o ensino médio integrado, o grupo de teatro e sobre os projetos extraclasse.