Simone Rocha Salomão

O Espaço Cultural na Escola Pública
– Momentos Habitados –

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Simone Rocha Salomão e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 04 nov 98

Assinatura: _____

Prof. Dr. Mansur Lutfi
Unicamp

990124

UNIC
BIBLIOTECA

UNIDADE FE
N.º CHAMADA:
V. Ex.
TOMBO BC/ 36142
PROC 395/98
C [ ] D [X]
PREÇO R$ 11,00
DATA 05/04/99
N.º CPD
CM.00119668-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Sa36e

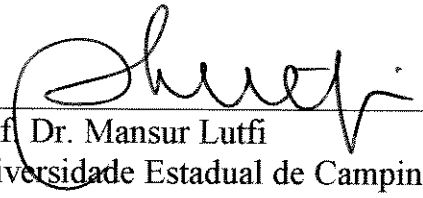
Salomão, Simone Rocha.
O espaço cultural na escola pública : momentos habitados / Simone Rocha Salomão. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Mansur Lutfi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino – Metodologia. 2. Ciências – estudo e ensino. 3. Didática. 4. Teatro na educação. 5. Cultura. I. Lutfi, Mansur. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

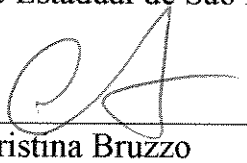
Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Mansur Lutfi.

Comissão Julgadora:



Prof. Dr. Mansur Lutfi
Universidade Estadual de Campinas

Prof[a]. Dr[a]. Circe Maria Fernandes Bittencourt
Universidade Estadual de São Paulo



Prof[a]. Dr[a]. Cristina Bruzzo
Universidade Estadual de Campinas

Campinas, 1998

Dedicatória:

Este trabalho é dedicado a:

Regina e Iambá,
fontes de vida, carinho e atenção.

Marcelo, Helena e Luiza,
amores, vidas que andam juntas.

Agradecimentos

Ao meu Professor Orientador Dr. Mansur Lutfi, pelo apoio, incentivo e paciência em todas as fases deste trabalho e pela imensa generosidade em dividir conhecimentos;

Aos Professores Wanderley Martins, Drª. Eulina Pacheco Lutfi e Drª. Cristina Bruzzo, pelo estímulo e pelas importantes sugestões apresentadas no exame de qualificação;

Às Professoras Ivany Rodrigues Pino, Drª.Corinta Maria Grisolia Geraldi e Drª. Mariley Simões Flória Gouveia, por toda atenção e paciência nas primeiras conversas;

À Artista Plástica e Professora Helô Cardoso, por receber tão gentilmente a "aluna especial", em sua oficina de máscaras;

À Professora Sílvia Helena P. Maximiano, pela acolhida em suas aulas de ciências, na E.M.P.G. Violeta Dória Lins;

Ao Marcelo, pelo carinho e pelo apoio constante, sem o qual não se teria começado e nem terminado este trabalho;

Às minhas filhas Helena e Luiza por suportarem com alegria todo o movimento;

Aos meus ex-alunos e ex-alunas que durante esses anos na escola "toparam" fazer teatro.

Índice

Resumo 1

Introdução 2

1- A máscara ajuda a falar

A arte do papel machê e um espaço para a narratividade 9

2- Quem é o chato da história?

Representações sobre a escola e a fala dos mitos 31

3- Cultura e práticas sociais

Alguns determinantes históricos e sociais do trabalho docente 43

4- Experimentando o teatro

Montagem de peças na escola e momentos do teatro no Brasil 72

5- A linguagem, a arte e a ciência

Fundamentos da linguagem científica e da linguagem poética 123

6- Compartilhar os bens produzidos

Relações entre cultura e educação e o professor como mediador 150

Anexo

"Ri melhor quem ri por último"? 168

Abstract 176

Referências Bibliográficas 177

Resumo

Esta dissertação focaliza o espaço cultural da escola pública, em alguns de seus determinantes históricos e sociais e analisa atividades desenvolvidas pela professora pesquisadora envolvendo máscaras, teatro, literatura e ensino de ciências, vividas com turmas de 5ª a 8ª séries do 1º grau, em escolas públicas de Macaé (RJ) e Campinas (SP). Essas atividades são discutidas em diversas relações que foram estabelecidas, visando a compreender as dificuldades e sobretudo as possibilidades das práticas pedagógicas envolvendo produções culturais. As reflexões sobre o teatro na escola, permeadas pela história do teatro no Brasil, evidenciam nessas atividades traços do teatro didático e catequético e também movimentos de liberdade, convidando a buscarem-se alternativas para explorar, na escola, outras possibilidades que o teatro comporta. Este trabalho apresenta ainda elementos teóricos sobre a linguagem científica e a linguagem poética interessantes ao professor, no seu lidar com as produções culturais.

Introdução

As imagens são poderosas, pelo que enganam e pelo que revelam. Algumas delas, na sua aparição imprevista, conseguem tocar um desejo, acionar um motor e estas nos perseguem. Às vezes pagamos caro por tê-las percebido.

As várias idéias consideradas para compor este trabalho e serem movimentadas por ele foram, num determinado momento, enlaçadas por uma curiosa imagem de espaço, construída com a leitura de um texto de Michel de Certeau.[1] Nele, o "espaço" recebe um outro significado. Diferencia-se do "lugar" por não existir física e permanentemente, por ser um lugar vivido, praticado e "habitado" de forma subjetiva e imprevista, por ter uma fugacidade. Já os lugares não, eles são concretos, fixos e ordenados e por sua vez ordenam os elementos, nas suas relações de coexistência.

A imagem desses espaços como lugares momentâneos iluminou uma proposição levantada no início deste estudo, qual seja, há espaço para o espaço cultural na escola pública de hoje? Esta é uma questão complexa e um pouco embaçada, se pensarmos que a escola é a instituição a quem a sociedade tem confiado grande parte da responsabilidade sobre o seu relacionamento com a cultura, e que por isso a própria escola, tal como suas aulas, seus currículos, suas metodologias já são espaços culturais, historicamente instituídos.

Estava naquele momento do trabalho de pesquisa muito envolvida com as considerações de Agnes Heller sobre o cotidiano e a história[2]. Sobre a possibilidade dos indivíduos, por uma forma representativa, apropriarem-se da realidade a seu modo, impondo a ela a marca da sua personalidade. A essa possibilidade de se ordenar as atividades cotidianas estabelecendo uma relação mais consciente com a dimensão humana coletiva, Heller chama de "condução da vida" e vê nessa tendência uma aspiração à auto-realização e à auto-fruição da personalidade, atribuindo-

---

[1]CERTEAU, M. *A Invenção do cotidiano - Artes de Fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.47.

[2]HELLER, A. *O Cotidino e a História*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

lhe um acentuado cunho moral e político e destacando seu caráter representativo, "provocador" e excepcional. Suas colocações soaram-me como um outro olhar sobre a vida e o trabalho cotidianos, naquela sua contradição de nos ausentar de nós mesmos. Não há um paralelo direto entre essas colocações e os "espaços habitados" olhados pelos estudos de Certeau, são questões muito diferentes, mas podemos pensar em alguns pontos de aproximação, como ordenar elementos de forma excepcional, estabelecer outras prioridades e marcar de forma diferenciada o espaço onde se age. Heller vê também a dificuldade e mesmo a impossibilidade desses "momentos de elevação", dessa "condução", se efetivar permanentemente para os indivíduos, visto que é uma tendência e que as amarras alienantes do cotidiano não são superáveis em toda a sua extensão, pois nascemos e vivemos imersos na cotidianidade.

Aí nos acende a imagem! O espaço de cultura, que se deseja pensar aqui, e que se considera poder contribuir para a superação de aspectos alienados do cotidiano escolar, não se encontra concretamente instalado nas escolas, ele se constitui e se desintegra permanentemente, na batalha com o espaço escolar concreto, em suas múltiplas determinações de cada dia.

No referido texto de Certeau, o espaço foi caracterizado pela oposição entre duas formas de movimento: a estratégia e a tática. E a diferenciação básica feita entre elas é que a primeira postula um lugar próprio, capaz de funcionar como base firme para a sua realização previsível, já a outra, não pode contar com esse lugar, tem que se insinuar, dar golpes, realizar-se nas frestas. Para o autor que a imagina, a estratégia com o seu lugar próprio circunscrito, capaz de servir de base a uma gestão das relações com os outros, seria uma vitória do lugar sobre o tempo; já a tática, por não contar com um lugar próprio definido, dá-se no campo do outro, não tendo onde capitalizar os seus proveitos e preparar uma expansão, depende do tempo, capta no vôo as possibilidades de ganho.

As práticas cotidianas focalizadas naquele texto, tomadas como táticas, são coisas muito "simples" como falar, escrever, ler, circular pela rua, fazer compras ou preparar as refeições. O que faz o autor lhes atribuir uma grande dignidade é o fato

de que elas revelam a habilidade em combinar elementos heterogêneos, em momentos oportunos, realizando uma síntese intelectual que é expressa, não por um discurso, mas por uma decisão, por um ato e por uma maneira de aproveitar a ocasião. São maneiras do fraco tirar partido de forças que lhe são estranhas, das quais não detém o controle. Os exemplos do livro são situações "sociológicas" ou "antropológicas", que situam o indivíduo comum, ordinário, na sua vivência de dominado, na sua posição de membro social subjugado por diversos poderes – guardando-se, a todo tempo, uma dimensão dialética. Das atividades analisadas, uma única é diretamente relacionada com a escola: a leitura, considerada "operação de caça" através das táticas de seus praticantes. E a escola aparece em seu papel de vigia, ordenando e limitando essa caçada, em busca de uma única resposta possível.

Como as imagens e as palavras, segundo o próprio Certeau, não têm controle do consumo que delas pode ser feito, foi inegável o eco que nos veio da expressão "estratégias" de ensino. O professor num determinado momento as estabelece, de dentro do que lhe é previsto, vigiado, cobrado, de dentro dos seus lugares de querer e de poder. E a história da educação pode nos mostrar a crescente definição desses espaços e desses tempos de poder da escola. Porém, uma grande parte das escolas públicas, pensando naquelas em que já se trabalhou, não tem espaços físicos como bibliotecas (decentes), laboratório, auditório ou salas de vídeo. Têm apenas salas de aulas, muitas bastante precárias, onde previsivelmente só acontecem aulas, nas quais as estratégias de ensino debatem-se, respaldadas por todas as formas de poder institucional que, às vezes transparentemente, atuam na escola. Mas nessa dimensão cotidiana das aulas, as estratégias de ensino concretizam-se em diferenciadas práticas e relações, algumas com possibilidades de serem vistas como "táticas".

Pensa-se assim que o "espaço cultural" na escola pública de hoje possa ser, na verdade, um "tempo cultural"; tempo fugidio, que escapa, que não se fixa. Nesse tempo, nesses "momentos", que se dão num presente emaranhado ao passado, o professor e os alunos estariam, através de táticas de ambos, estabelecendo outras vivên-

cias, que não estavam previstas, que respiram e perdem o fôlego, que quase desobedecem ao bom senso.

Inspirada por essas considerações, esta dissertação discute a movimentação cultural expressa em experiências desenvolvidas pela professora pesquisadora com máscaras, teatro, literatura e ensino de ciências, vividas com turmas de 5ª a 8ª séries de 1º grau em escolas públicas, avaliadas em diversas relações que foram sendo estabelecidas. Pretende fazer aproximações teóricas, que se julgam relevantes e enriquecedoras para o professor, dando alguma contribuição ao movimento de se pensar a escola, partindo do seu próprio interior, tentando compreender algumas das relações entre educação e cultura, as dificuldades e sobretudo as possibilidades das práticas pedagógicas. Pretende também fornecer elementos teóricos sobre a linguagem poética e a linguagem científica úteis ao professor na sua construção de conhecimento para lidar com as produções culturais de forma mais plena.

O texto da dissertação procura atender sobretudo a duas peculiaridades: não há uma linearidade dos fatos, já que os momentos selecionados pela pesquisadora, no que considerou mais interessante e proveitoso, são narrados de forma não extensiva, explorando-se elementos esparsos de cada um deles, o que sem dúvida poderá deixar algumas perguntas sem respostas; em segundo lugar, aparecem explicitamente, através das informações e citações apresentadas, os instantes em que a pesquisadora aprende, informa-se com o texto. Para a professora pesquisadora, algumas das relações traçadas no trabalho são perspectivas novas, abertas pela reflexão ao longo da pesquisa e muitas das leituras realizadas são "encontros recentes", daí o entusiasmo em comentá-las. Buscou-se também, pela própria apresentação das referências teóricas e culturais, evidenciar o ganho teórico e a construção de conhecimento pelo professor, ao se voltar reflexivamente sobre sua prática, e como esta, ao contrário do que lhe tem parecido, pode tornar-se-lhe culturalmente enriquecedora.

Assim, o texto se constituiu buscando a forma de ensaio, levando-se em conta, tanto quanto possível, que através desta forma *"não sou obrigado a falar sempre num mesmo plano, o discurso não está determinado de antemão: posso ar-*

gumentar, posso narrar, posso deixar coisas irresolvidas. Como o próprio nome diz, o ensaio é uma tentativa, um modo de aproximação. A tese deve se desenvolver no decorrer do trabalho".[3]

Também considerou-se que os dados de uma pesquisa nunca são dados, eles se tornam dados; pensando-se no romance "Os papéis de Aspern", de Henry James, vemos uma situação que toca a natureza de parte dos dados desta pesquisa, e de tantas outras já feitas nessa perspectiva. A personagem principal, um crítico de literatura e colecionador, tenta a duras penas conseguir, junto a uma senhora idosa, um punhado de papéis, provavelmente cartas de amor redigidas há muitos anos atrás, pelo seu escritor preferido. A estes papéis, ele se refere como *material, documentos, relíquias, lembranças, objetos tangíveis, mementos, despojos literários*, e sonha deles poder retirar informações preciosas, poder experimentar o passado onde vive o seu escritor, poder conhecê-lo.

Os dados analisados nesta pesquisa são também, em parte, meus papéis preciosos: fotos, impressos, roteiros de textos, gravações em vídeo, registros feitos, na sua maioria, no calor da vida, para serem guardados como recordação de vivências significativas. E foi preciso e difícil fazê-los falar. Nesta fala, encaminhada pela recordação e pelo esquecimento, há muito de emoção e subjetividade da pesquisadora. Uma outra parte dos dados, as entrevistas com alunos e pessoas envolvidas nessas vivências, é tecida pela lembrança dessas pessoas, o que os torna complexos pois "*um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes ou depois*"[4]. Já uma última parte dos dados, também fotos, vídeos e entrevistas, são registros atuais, mais objetivos, feitos já durante o processo de pesquisa. Os sentidos mais elaborados aqui atribuídos a esses dados guar-

---

[3]ENZENSBERGER, H. M. *Mediocridade e Loucura.* São Paulo: Ática, 1995.

[4]BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas* Vol. I. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

dam, logicamente, a marca do lugar de onde estão sendo vistos, influenciados por um determinado fundo teórico a encaminhar as reflexões.

Finalmente, aponto o plano geral da dissertação: em conjunto, os seis capítulos focalizam elementos do espaço cultural da escola pública, em alguns de seus determinantes históricos e sociais, insinuando nas frestas do espaço escolar instituído, espaços de vivência cultural diferenciados, encontros poéticos e imprevistos.

O capítulo 1, partindo da técnica de confecção de máscaras para uso do ator e da história das máscaras, encontra a relação entre a narratividade e o trabalho manual. Discute o uso das máscaras nas atividades da escola e ouvindo os alunos, enquanto confeccionam as suas, apreende pistas do confronto entre o que é pensado e vivido por eles nas ruas do seu bairro. O conhecimento do uso e da importância das máscaras para a cultura cômica popular na Idade Média motivou-nos a um breve confronto entre a concepção do riso de Rabelais e a teoria do riso de Bergson, apresentando-se elementos para se pensar o riso no cotidiano da escola. Essa aproximação está relatada em anexo.

Algumas representações sobre a escola são apresentadas no capítulo 2. Aponta-se o caráter imobilizador de algumas delas. Tomando como referências o discurso dos mitos e a importância da análise das representações sociais, interrogamos a apreensão da imagem da escola reprodutora das relações sociais como sua face mais verdadeira.

O capítulo 3 procura lembrar-nos de que mais importante do que as coisas são as relações entre elas. Alguns dos determinantes históricos do trabalho do professor são considerados, na perspectiva de se ver o seu envolvimento com atividades culturais na escola como um fértil terreno de ação consciente e política. A apreciação do potencial das produções culturais como reveladoras das relações sociais é feita através da apresentação de momentos da história dos movimentos anarquistas no Brasil e suas preocupações com a educação e a cultura.

No capítulo 4, são analisadas atividades com o teatro na escola, destacando-se algumas características desse fazer, seus possíveis ganhos e suas dificuldades ao lidar com a linguagem teatral. Procura-se também, através de referências à história do teatro no Brasil, apreciar essas atividades, inserindo-as nesse movimento cultural.

O capítulo 5, considerando o universo cultural como composto pelas produções da ciência e da arte, apresenta características dessas duas ordens de conhecimento e das linguagens que as expressam, suas possibilidades e restrições. Elementos importantes para o professor, ao lidar com as produções culturais.

E no capítulo 6, abordamos as complexas relações entre educação e cultura e pontuamos a perspectiva de se "ser mais *cultural* e menos *escolar*" como uma pista para o professor, na procura de uma forma mais proveitosa de lidar com as produções culturais.

Esta dissertação tem a perspectiva de uma somatória de traços. Os seis capítulos confiam uns nos outros. Fio condutor? A linguagem. Linguagem das máscaras, linguagem mítica, teatral, teatral-pedagógica, científica e poética.

Das muitas histórias que estão sendo contadas sobre o trabalho das pessoas nas escolas, algumas ficam só na oralidade. Outras chegam a ser escritas. Histórias de caso (qualitativas, quantitativas), histórias etnográficas, histórias de participação, histórias de vida. Cada um desses narradores move-se por um estímulo diferente e nos textos que produz procura responder às questões que julga importantes, questões críticas para si mesmo. Procura, em meio a tantas certezas, atribuir sentidos e achar o que lhe é verdadeiro. O que se quer dizer luta e procura um caminho para ser dito.

Capítulo 1

A máscara ajuda a falar

Assim se imprime na narrativa a marca do narrador,
como a mão do oleiro na argila do vaso.
Walter Benjamin

Em geral durante uma aula não se pode andar pela sala e nem conversar muito com os colegas. Há que se prestar atenção ao professor que fala, há que se acompanhar o seu raciocínio para entender a explicação e depois poder resolver os exercícios. Os olhos dos alunos olham sobretudo o rosto do professor. Mas nas aulas de máscara[5] as possibilidades são outras.

A professora, após algumas orientações iniciais, passa a atender às solicitações individuais dos alunos. Estes desenvolvem as tarefas em pé ou sentados à mesa, buscam material nos armários e nas outras mesas e sobretudo conversam muito. Em linhas gerais, a confecção de uma máscara de papel machê começa com a concepção da personagem. Pode-se basear num animal ou numa personagem de ficção já conhecida. No papel, faz-se um esboço definindo-se os traços mais característicos do ser imaginado. Faz-se um molde em gesso do rosto do aluno. Para isso, este deita-se na mesa, com o rosto untado e um colega vai colocando a massa de gesso com os cuidados necessários. Após o tempo de secagem, retira-se o molde, chamado de "negativo". Este molde vai ser preenchido com gesso ou com argila para a confecção do "positivo". Sobre este positivo, modela-se com argila, o rosto da personagem que se imaginou. Será uma meia-máscara, cobrindo olhos e nariz. É

[5]Disciplina **Máscara**, do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Unicamp, ministrada pela professora Helô Cardoso e cursada pela pesquisadora no segundo semestre letivo de 1996.

importante, para a riqueza da máscara expressiva, que esse rosto mantenha certo grau de ambigüidade, deixando algo assimétrico e incompleto. Algo que poderá ser preenchido por quem usar a máscara.

Até aqui algumas experiências para o aluno: ficar imóvel por uns quinze minutos, deitado sobre a mesa, no escuro úmido do gesso branco, sem se mexer e sem manifestar nenhuma expressão; perceber de repente, ao olhar no fundo do negativo, o seu próprio rosto como se estivesse iluminado por dentro, e se estranhar de ver como ele é, para além do plano do espelho ou da fotografia; olhar o seu rosto fundido, ali em cima da mesa, indiferente, com cara de vulto histórico a contemplar a praça ou adormecido ou morto; mascarar o seu rosto com o rosto que se está criando, transformar-se e manter-se.

Em seguida já serão experiências para a personagem: cobre-se o novo rosto (positivo modelado com a argila) com o escuro úmido do gesso branco. Após a secagem, retira-se este novo negativo, que é o molde da máscara. As formas já estão definidas. A maleabilidade da argila já não conta mais, pois a rigidez do gesso seco fixa as expressões, o rosto será sempre aquele. Ou quase: a luz iluminando sob ângulos diversos revelará as diferentes possibilidades de expressão contidas na máscara. Nesse molde coloca-se pacientemente pedaços de papel molhados na cola, um bem junto do outro. O ideal é que se formem sete camadas, mas três já são suficientes. Quando essa pele de celulose estiver seca retira-se do molde e passa-se um arame ao redor, rudimento de crânio, para que a máscara não se deforme. Com uma tesoura pequena, abrem-se os olhos e narinas. Aplica-se uma demão de tinta branca e uma de massa corrida. Lixa-se toda a máscara e aplica-se novamente a tinta branca. Usam-se então as tintas das cores desejadas e por último uma demão de cera com betume para acabamento. Prendendo-se o elástico, a máscara está pronta. E lembre-se: nunca coloque sua máscara de frente para outra pessoa; o mascaramento deve ser feito de costas; inspire, "calce" a máscara e quando você se virar de frente já não será só você.

Esta "receita", enriquecida por diversos detalhes, demanda várias aulas para ser executada e cada aluno desenvolve o seu trabalho individualmente e em ritmo diferente. Alguns dos que estão mais adiantados no trabalho passam a auxiliar os outros no manuseio do material e na seqüência adequada. Alguns produzem mais de uma máscara. Ao final do curso há uma exposição das máscaras para o grupo, onde cada aluno se mascara e realiza uma pequena performance espontânea de apresentação. Durante as aulas havia muita conversa e movimento. A oficina e as ferramentas ficavam bastante sujas do material usado e nem sempre os alunos ajudavam na limpeza, como a professora havia pedido.

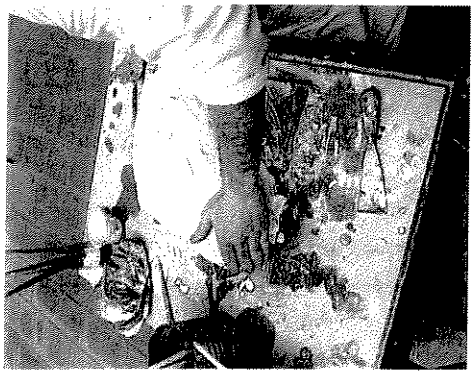
As referências teóricas sobre a confecção de máscaras para uso do ator, comentadas no curso realizado, são sobretudo as da família Sartori. O escultor italiano Amleto Sartori, a partir da década de 40, dedicou muitos anos ao estudo da máscara da Commedia dell'Arte, suas personagens e as técnicas de confecção perdidas no final do século XVIII. Com essas influências, criou máscaras para vários dos mais importantes diretores do teatro europeu. Na continuação do seu trabalho, seu filho Donato Sartori, em 1979, fundou na cidade de Abano-Termi, o Centro Maschere e Strutture Gestuali, que se constitui num grupo pluridisciplinar de pesquisas, as quais seguem as pistas sugeridas pelo elemento máscara. Essas pesquisas procuram usar e recuperar os instrumentos de comunicação que perderam seus significados. Suas experiências na confecção e no uso das máscaras utilizam recursos técnicos atuais e baseiam-se na recuperação do manuseio e da fadiga artesanal cotidiana e tentam dar vida às máscaras, confrontando-as com as características e dificuldades do mundo contemporâneo. A técnica de confecção aprendida no curso é também muito próxima da que ainda é usada atualmente para confecção das máscaras, nas oficinas de Veneza.

Seqüência da técnica de confecção de máscaras de papel maché, em uma oficina de máscaras de Veneza. Retirado de URBAN, Lina. **Le Maschere di Carnevale a Venezia.** Veneza: Edizioni Turismo Veneto, 1996.

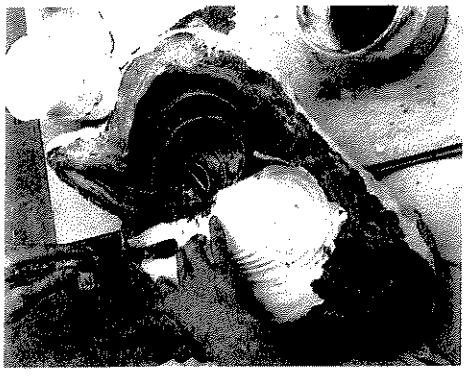
1. Dopo uno studio progettuale, si realizza un modello originale in argilla o plastilina.

2. Sul modello viene gettata una colata di gesso di alabastro, dal quale si ricava il calco al negativo.

zata per nuove creazioni, lasciando così pulita l'impronta al negativo del modello originale.



3. Dopo circa mezz'ora, il gesso solidificato, si toglie dal suo interno l'argilla, che verrà utiliz-



4. Su questo, con vari strati di carte vegetali unite fra loro con colla di farina, si stratifica la maschera. Alla fine si stende uno strato di garza fissato ancora

con la colla che permette di legare i vari pezzi di carta. Dopo aver fatto asciugare per un paio di giorni lo "scheletro", lo si toglie dalla sua sede.

5. Dopo un'ulteriore asciugatura, si rifinisce la superficie, procedendo al taglio delle narici, degli occhi e della sagoma perimetrale. Alla fine uno strato di stucco con-

posto, secondo una ricetta quattrocentesca, da gesso di Bologna e colla lapin, asciugato e scartavetrato offre una superficie ideale e pronta alla decorazione.

Aprender um pouco sobre o uso da máscara no teatro e aprender a fazer uma máscara de papel machê pode ser muito prático para uma professora de ciências, e muito interessante, ao permitir também pensar sobre alguns temas.

Para os alunos do curso de artes cênicas, futuros atores e quase todos já atuantes, uma máscara é uma máscara: elemento fundamental do teatro, capaz de anexar ao sujeito artista uma nova persona, transformando-lhe profundamente ou ainda, um instrumento de trabalho, adereço para compor uma personagem, artifício para concentração, signo da tragédia ou da comédia, marca da Commedia dell'Arte, com suas personagens típicas identificadas pelas máscaras próprias. Ela é usada no curso como um elemento educativo. Eles na época já faziam, em outra disciplina, exercícios com a máscara neutra, a primeira a ser oferecida ao ator. Ela é simétrica, sem definição de idade, sexo, emoção ou personalidade. Ela tira do ator sua persona social, seu rosto, sua identidade. É usada não para expressar, mas ao contrário, para apagar as expressões do rosto e liberar o ator, permitindo uma linguagem gestual do corpo própria e elaborada. A máscara pode ainda ser vista não como um acessório, mas como uma Máscara, no dizer de Lopes[6], um objeto sagrado com um clima de grandeza e mistério, envolvido por um sentido místico, capaz de promover estados de transe e possessão. Mas para quem não é "do teatro", o que é uma máscara? De onde vêm nossas impressões sobre elas? O que é fazer uma máscara?

Para a cultura popular da Antigüidade e da Idade Média, a máscara é um elemento complexo, carregado de sentido. Ela possui um simbolismo inesgotável. Bakhtin, ao analisar a obra de François Rabelais, tecida em meio aos traços da cultura popular da Idade Média e da Antigüidade, destaca a força regeneradora do riso e aponta a capacidade da máscara traduzir para as pessoas da época "*a alegria das alternâncias e das reencarnações, a alegre relatividade, a alegre negação da iden-*

[6]LOPES, E. P. *A Máscara e a Formação do Ator*. Campinas: Unicamp, Instituto de Artes. 1990 (Tese de Doutorado).

tidade e do sentido único, a negação da coincidência estúpida consigo mesmo"[7]. A máscara encarnaria o princípio de jogo da vida e expressaria as transferências, as metamorfoses, as violações das fronteiras naturais, a ridicularização e os apelidos. É ela quem revela claramente a essência profunda do *grotesco.*

O realismo grotesco é o nome dado por Bakhtin a um tipo peculiar de imagens e a uma concepção estética da vida prática característica da cultura cômica popular[8]. Nele, estão unidos formando uma totalidade viva o cósmico, o social e o corporal. O elemento material e corporal é visto como um princípio profundamente positivo, inseparável dos outros aspectos da vida. O traço marcante desse realismo é o rebaixamento, que transfere para o plano material e corporal tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato. Todas as formas do realismo grotesco foram organizadas pelo riso popular, que sustentava a visão carnavalesca do mundo, a segunda vida do homem, a sua vida festiva. Esse riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Ele sempre se manteve ligado ao baixo corporal e material. O riso degrada e materializa. A degradação cava o túmulo corporal para dar lugar a um novo nascimento. Assim, ele tem um caráter positivo, de uma ambivalência regeneradora. É ao mesmo tempo negação e afirmação. O baixo grotesco é a terra que dá vida, é sempre o começo.

Comentando essas análises de Bakhtin, Carlo Ginzburg afirma que a presença, na obra de Rabelais, da oposição entre a visão carnavalesca do mundo, elaborada no correr dos séculos pela cultura popular e o dogmatismo e seriedade da cultura das classes dominantes é uma indicação da "circularidade" e do "influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica", comum na primeira metade do século XVI. E é a consideração dessa circularidade que sustenta a idéia de que as obras de Rabelais, provavelmente mais restrita à classe culta, permitem compreen-

---

[7]BAKHTIN, M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o Contexto de François Rabelais.* S.P.: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993, p.35.

[8]Ibid pp. 17 e ss.

der melhor a cultura camponesa da época do que os textos circulantes entre os próprios camponeses.[9]

Mas a ambivalência das imagens grotescas vai ser abandonada, e sua poderosa ambigüidade será perdida. Ainda segundo Bakhtin, a época moderna forjará novos cânones estéticos, parâmetros segundo os quais o universo grotesco passa a receber uma outra leitura. O corpo do homem rompe com o corpo popular que o produziu e com o mundo material do qual se individualiza. Este corpo individual não vê, nessa nova estética do belo, um lugar para o corpo grotesco, que lhe parece monstruoso, horrível e disforme. O princípio do riso, que organizava e sustentava o grotesco, transforma-se. No grotesco moldado pela literatura do romantismo, um grotesco subjetivo e solitário, o riso subsiste, porém atenua-se e toma a forma de humor, ironia ou sarcasmo. Aquele seu aspecto regenerador e positivo, visto pela cultura popular, reduz-se e ele deixa de ser jocoso e alegre. O século XVII e XVIII, com sua cultura oficial marcada pelo racionalismo e pela seriedade, necessitando de estabelecer como eternas novas verdades, não admite a ambivalência do riso.

Também o temor e a loucura transformam-se no grotesco romântico. Se antes o terrível sempre continha um tom de bobagem alegre e não assustava o leitor, agora existe para comunicar-lhe o medo que o mundo alheio inspira. Se antes a loucura também era festiva e parodiava alegremente a verdade oficial, permitindo observar o mundo de forma diferente, agora adquire tons sombrios e isola tragicamente o indivíduo.

Nesse movimento, as máscaras tão carregadas de sentido, recobrindo a natureza inesgotável da vida e seus vários rostos, esvazia-se e ganha significações alheias à sua natureza original. A máscara medieval e seu fecundo e complexo simbolismo passam na estética romântica a dissimular, encobrir e enganar.

---

[9]GINZBURG, C. *O Queijo e os Vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

E hoje, numa época em que "usar máscara" coloca o sujeito sob suspeita e muito riso é sinal de pouco siso, o que ainda podemos ver nas máscaras? Bakhtin considera que a nova face do grotesco, modelada pelo romantismo, permitiu que elas conservassem traços da sua indestrutível natureza popular e carnavalesca. E "*mesmo na vida cotidiana contemporânea, a máscara cria uma atmosfera especial, como se pertencesse a outro mundo. Ela não poderá jamais tornar-se um objeto entre outros*".[10]

Considerando essas referências às máscaras, olho para alguns momentos vividos na escola. Muitas vezes nas minhas aulas de ciências, procurava montar com os alunos esquetes envolvendo os conteúdos estudados, reunindo músicas e poesias. Eram montagens simples, ensaiadas por pouco tempo, apresentadas para a própria turma e posteriormente para as outras turmas, nas próprias salas de aula. Numa dessas montagens, planejando com os alunos a preparação de uma coreografia com música, pensamos em utilizar máscaras de pássaros[11]. Imaginamos uma cena bem colorida e pesquisamos as cores de alguns dos pássaros citados na letra da música. A grande parte dos alunos não conhecia a maioria dessas aves. Pintassilgos, pintarroxos, melros, uirapurús, chega-e-viras, engole-ventos, saíras, inhambús, asas-brancas, patativas, tordos, tujus, tuins, tiês-sangue, tiês-fogo, rouxinóis, coleiros, trigueiros, colibris, macucos, viúvas, utiaritis, quero-queros, tico-ticos, anuns, pardais, chapins, cotovias, aves-frias, pescadores-martins, rolinhas, andorinhas, bem-te-vis, bicudos, sanhaços e juritis não estão mesmo muito numerosos nas cidades; e a população urbana pouco consegue observar os pássaros que ainda vivem nos seus quintais e terrenos vazios. A presença da máscara também surgiu pela tensão que a própria música, uma metáfora de tempos difíceis, criava, passando a idéia de perigo, de censura, de perseguição e da necessidade do disfarce, do não ser reconhecido, do poder se ocultar. Nas repetidas expressões da música: *ei*, *oi*, *foge*, *vai*, *xô*, *some*, *anda*, *te*

---

[10] Ibid p.35.

[11] Alunos da 6ª série noturna da E. M. Prof. Samuel Brust, em Macaé, R.J, no 1º semestre letivo de 1993. A referida música é *Passaredo*, de Chico Buarque e Francis Hime.

esconde, voa, bico calado, toma cuidado que o homem vem aí sentimos um pouco da contradição da imagem de liberdade do vôo dos pássaros em confronto com sua perseguição. Para essa cena, improvisamos uma máscara figurativa feita com tampa de caixa de sapato e papel crepom. A sua confecção foi livre, não seguindo as características reais do pássaro, como as cores das penas ou a forma do bico.

As fotos da página seguinte, tiradas para serem guardadas como lembrança da turma, foram feitas na sala de aula da 6ª série noturna, na aula de ciências quando se realizava a apresentação da cena preparada. Através delas podemos imaginar a movimentação dos alunos e comentar alguns detalhes. Os alunos seguram a máscara com a mão, não se pensou numa forma de prendê-la ao rosto, o que dificulta a expressão corporal; a falta de maiores cuidados com o figurino e com o cenário, coisas simples que poderiam ser bem melhor cuidadas. Hoje, observando as fotos, considero que a precariedade do resultado cênico obtido pode ser compreendido tanto pelas dificuldades práticas desse tipo de atividade, como também pela força atribuída, pela professora, ao texto veiculado na cena, nesse caso, a letra da música e os trechos de poemas. A literalidade com que a cena é pensada demonstra a supremacia do texto escrito, nas montagens cênicas na escola. Vejo também, pela sua ausência nas fotos, que naquele momento não houve uma atenção da professora em registrar a presença da "platéia", os alunos restantes da turma. Não seria um indício do desconhecimento, por parte dela, de que o acontecimento teatral é a relação entre o palco e o público? Sobre esses pontos refletiremos mais adiante, no capítulo 4 desta dissertação.

As fotos, que evidenciam a lousa, algumas carteiras e o caderno da aluna, permitem considerar o fato de que era um teatro, mas era também uma aula. Acredito que nela se procurava um espaço, um momento feliz de tentativas. Procurava-se romper com a rotina sustentada pela representação de aula comumente aceita, onde o professor fala e escreve no quadro, enquanto o aluno escuta e copia no caderno. Em seus erros e acertos, nossa cena buscava, de forma fugaz, como imagina Michel de Certeau, uma outra linguagem para os conteúdos de ciências, um novo movimento para os alunos e um outro envolvimento para a professora.

Hoje, considero que entre os alunos que se apresentavam, o mais mascarado de todos era Thiago, aluno da 5ª série, de outra turma (aparece no centro da 3ª foto). Estando fora da sua sala no momento em que se organiza no corredor, o início da apresentação, ele se incorpora ao elenco, usando uma das máscaras que sobravam e participa da cena, improvisando e acompanhando os colegas. Até o final da música, eu, professora da turma, nem percebo a sua presença. O professor ou professora daquele horário, na sua 5ª série, talvez nem notara a sua ausência, ou até a solicitaram ou quem sabe ainda fossem eles os ausentes da escola, naquele momento. Penso que com a sua "infiltração" e atuação inusitada, com o seu "comportamento indisciplinado", Thiago vive ali, mais do que todos nós, a alegria das alternâncias, a alegre negação da identidade; voa Thiago! Sua máscara revela ainda a possibilidade do jogo, das transferências, das violações. Mas terminada a música, vai Thiago, *toma cuidado, bico calado, que o homem vem aí.*

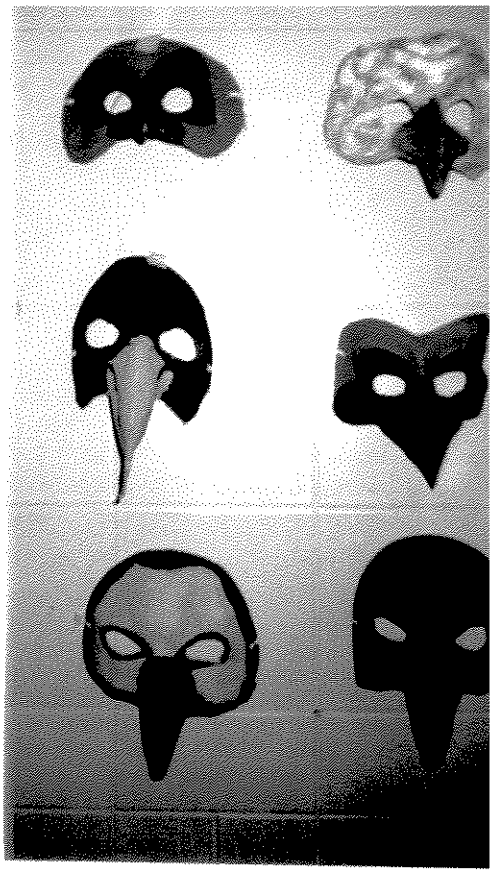
Num outro momento, com outros alunos e com a técnica de confecção de máscaras como uma nova "ferramenta", foi possível se pensar em preparar melhor as máscaras na escola. Quando levei as que já havia feito no curso e alguns moldes de gesso para mostrar na aula, houve um grande interesse. Apresentei uma explicação rápida do processo de confecção e sondei os alunos e a professora de ciências da turma sobre a disposição de prepararmos as máscaras para algumas cenas da peça

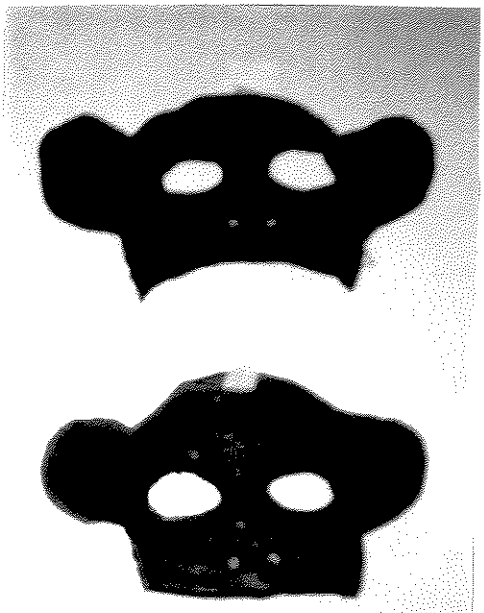
que estávamos montando.[12] A máscara de um rosto velho, pintada de um verde obstinado, o meu Dom Quixote, não ficava quieta dentro da sacola; ela causou um verdadeiro fascínio sobre um dos alunos que não estava no elenco da peça, mas que sempre que podia colocava as máscaras. Com o interesse demonstrado pelo grupo, planejamos os encontros para a preparação das máscaras.

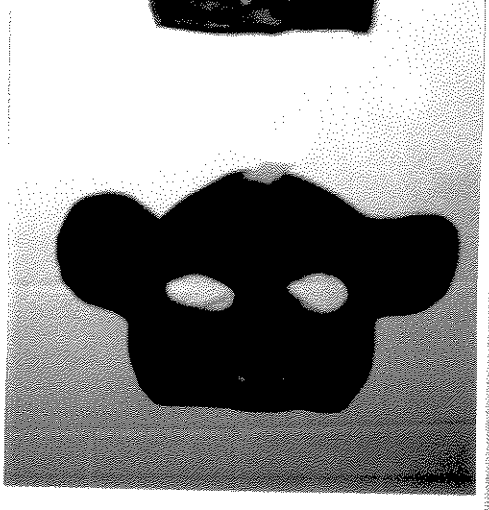
Esse trabalho se desenvolveu na sala de aula, no refeitório e no pátio da escola. Planejamos fazer as máscaras de algumas das personagens (animais e bactérias) que queríamos apresentar na história. Foram modelados dois moldes de pássaros que permitiram a confecção de sete máscaras diferentes, alterando a forma do bico e as cores; um molde para os macacos; um para o jacaré; um que serviu para a tartaruga e para a cobra e um para as bactérias.[13] Durante esse trabalho os alunos mostraram bastante entusiasmo, sobretudo para a pintura das máscaras. Em alguns desses encontros, como não havia espaço disponível no refeitório, ficamos no pátio da escola. Quando coincidia com o horário de recreio das turmas de 1ª a 4ª séries, algumas crianças dessas turmas se sentavam conosco e pediam para participar, fazendo perguntas e querendo experimentar as máscaras. Quando o pátio ficava vazio começava uma conversa solta, que se dispersava em vários assuntos, cada um contando um pedaço de história ou só ouvindo o outro contar.

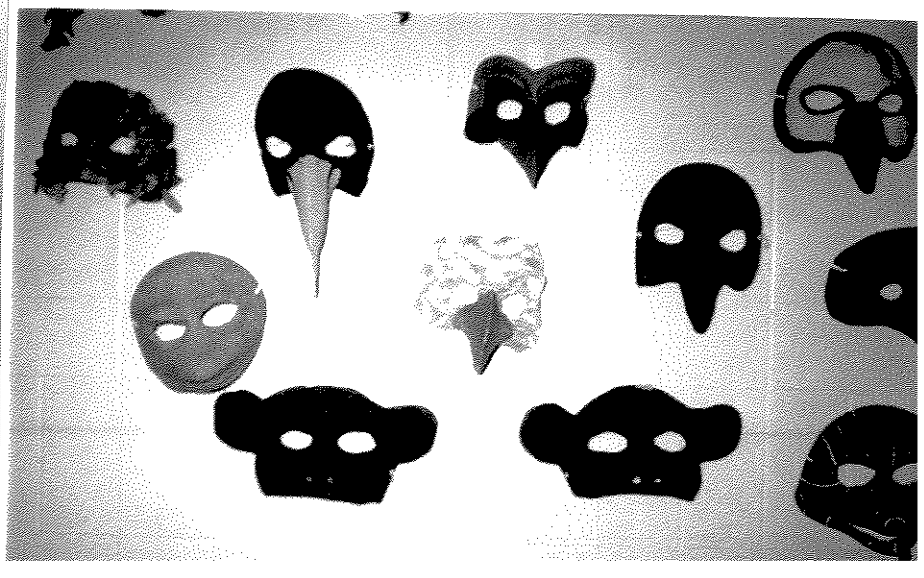
[12]Alunos da 6ª série diurna da E.M.P.G. Violeta Dória Lins, em Campinas, no segundo semestre de 1996. A professora de Ciências da turma é a profª Silvia Helena P. Maximiano.

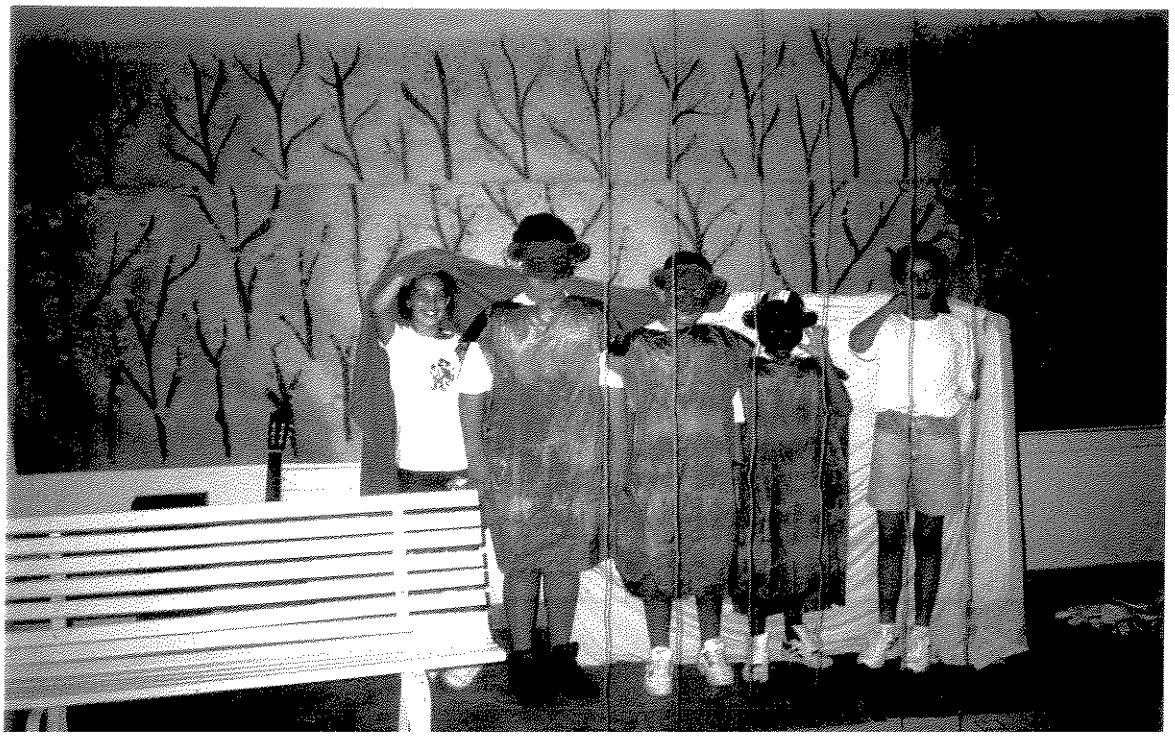
[13]As máscaras produzidas estão apresentadas nas fotos das páginas seguintes.











Três aproximações podem ser aqui colocadas. A primeira delas, que nos vem até como uma consideração metodológica, enquanto vamos tecendo o texto, é sobre a relação entre a conversa e o trabalho manual artesanal. Pode-se observar que quando algumas pessoas ou um grupo está realizando um trabalho manual quase sempre costuma se desenrolar uma conversa, que vai fluindo como que impulsionada pelos gestos e meio esquecida do tempo. Esta situação é mostrada também nos filmes e até novelas de televisão, quando uma personagem mais idosa, em meio a um trabalho, vai contando sobre fatos acontecidos, memórias da família ou da cidade e revelando aos outros fatos perdidos no tempo, com a preocupação ou não de extrair deles algum conselho ou orientação para os ouvintes. Há quase sempre a imagem do ancião que tece uma rede ou da avó preparando um doce, auxiliados pelos mais jovens, e enquanto realizam o trabalho, tecem também umas histórias, não sabemos até que ponto verídicas, mas sempre verdadeiras. Experiências do fazer, experiências do falar e do ouvir. Pensando um pouco no fato de que em nossas aulas geralmente não se criam situações como essas, nas quais as pessoas trabalham e falam, percebemos a riqueza dos momentos de realização desse tipo de trabalho. É claro que a sala de aula parece distanciar-se muito de uma cena em família ou de um grupo que, à primeira vista, mantenha um trabalho ou uma memória comum, tão preciosa, que interesse a todos os presentes.

Aqui, observamos a aproximação tanto com algumas colocações diretas de Walter Benjamin quanto com outras intermediadas por Gagnebin, sua leitora[14]. Segundo ele, no mundo capitalista moderno, ocorreu o enfraquecimento do passado como experiência prática coletiva única ("Erfahrung") em proveito da experiência vivida ("Erlebnis"), própria do indivíduo solitário. Pode-se estabelecer um laço entre o fracasso desse passado vivo e o fim da arte de contar as histórias. Na síntese de Gagnebin, este fim parte *"do declínio de uma tradição e de uma memória comuns*

[14]BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas Vol. I.* 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Esta edição apresenta o prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. Outras considerações da autora sobre o pensamento de Walter Benjamin são encontradas em GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Bemjamin*. Campinas: Ed. da Unicamp e Perspectiva, 1994.

que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e linguagem" (p. 11). Esta capacidade de contar tornar-se-ia cada vez mais rara exatamente por fundamentar-se na transmissão de uma experiência no sentido pleno. Transmissão impossível de se realizar na sociedade capitalista moderna, a qual não oferece mais as condições necessárias para tal, a saber: 1) a coincidência da experiência relatada ao narrador e ao ouvinte, dentro de uma comunidade de vida e de discurso - *"A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo... Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil"*(p. 10); 2) a atividade artesanal, típica da organização pré-capitalista do trabalho, que devido ao ritmo lento e ao caráter de totalidade permite uma sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora, bases da unidade entre vida e palavra - *"O ritmo do trabalho artesanal se inscreve em um tempo mais global, tempo onde ainda se tinha justamente, tempo para contar* (p. 11); 3) a dimensão prática da narrativa tradicional, já que ela transmitiria um saber proveitoso para os ouvintes, uma moral, uma advertência ou um conselho, hoje, coisas imprestáveis para nós, isolados nas nossas particularidades exacerbadas, desaconselhados e desorientados.

Benjamin afirma que "a *arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção*" (p. 200), num processo que não é só moderno, que vem de longe, desenvolvendo-se ao lado da evolução das forças produtivas. Aponta também que contar histórias é a arte de contá-las de novo e isto só pode acontecer quando as histórias são conservadas. Essa arte foi se perdendo *"porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história"* (p. 205) e não há mais um trabalho com ritmo a permitir a aquisição do dom da narrativa. Este último, que mergulharia a coisa na vida do narrador para em seguida dela retirá-la, desaparece junto com o dom de ouvir e com a comunidade de ouvintes. Paul Valéry, citado por Benjamin, descreve a procedência do narrador de um mundo de artífices, homens de

paciência, que imitavam a paciência da natureza na elaboração dos seus objetos, até atingir a perfeição. Mas *"já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultua o que não pode ser abreviado"*(p. 206).

Estas colocações sobre a experiência coletiva e a narração tradicional, na teoria de Walter Benjamin, segundo Gagnebin, guardam uma dimensão nostálgica de perda, mas também apontam para a idéia de reconstrução das experiências e de uma nova forma de narratividade. Forma que se colocaria como a recusa de contentamento com a narratividade das experiências individuais e buscaria permitir ao ouvinte o reconhecimento e o reencontro de sua própria existência na experiência narrada pelo outro. Não tentando *"recriar o calor de uma experiência coletiva a partir das experiências vividas"* isoladamente mas, *"a partir de uma tradição esfacelada"*, reconstruir um universo incerto, onde os sentidos não estão acabados, onde eles estão soltos, desfeitos em palavras. (p.12)

No pátio da escola, enquanto rasgávamos o papel no tamanho ideal, passávamos a cola na quantidade desejada e assentávamos um a um os pedaços para compor as máscaras, tal qual alguém nos ensinou, também conversávamos. Sentimos a necessidade de falar de nós, de perguntar pelos outros, de conhecer. Essa conversa é o que ainda conseguimos produzir, tal qual nossas máscaras. Sentimos neste fazer e neste conversar o eco de antigas experiências artesanais e de passadas histórias orais?

A segunda aproximação é sobre um dos assuntos conversados, durante a confecção das máscaras. Talvez não por acaso, um assunto que surgiu foi a vida nas ruas do bairro da escola. As alunas estavam contando sobre a violência nesse bairro, onde a maioria delas também mora. Cenas de operações policiais, troca de tiros entre a polícia e traficantes, brigas entre gangues, inclusive em frente à escola. Cenas parecidas com outras tantas mostradas pelas notícias da TV e dos jornais, talvez aquele mesmo que cortávamos e incorporávamos às camadas das máscaras.

Esse bairro, o Vila Rica, é reconhecido na cidade de Campinas como bastante violento e perigoso devido ao tráfico de drogas que ali se mantém. Considerando-se as colocações de Lutfi[15] sobre as representações de cidade, podemos pensar na linguagem das alunas como uma expressão do espaço social e como uma das formas pelas quais se pode apreendê-lo. Segundo a autora, que embasa seus estudos sobretudo no pensamento de Henri Lefebvre[16], a sociedade capitalista vai nos impondo diversas representações da cidade, decorrentes do valor de troca, das quais decorrem as visões que se tem dela. Além disso, o uso da cidade, no desfrutar do seu tempo e dos seus espaços, é regulado pelo Estado, nas suas várias presenças. Porém, nos lembra a autora, é necessário procurar o confronto que vai ocorrer entre essa visão imposta e uma outra, "*que a vida cotidiana exige, cria, deseja*", e buscar perceber o que não se deixa subjugar pelas imposições. Nas reflexões que realiza sobre as representações da cidade, na fala dos trabalhadores migrantes de São Paulo, ela observa como as imagens da cidade, as fachadas dos prédios, os textos de propaganda e das bancas de jornal, palavras e textos desconexos criam um universo poderoso, escritas do poder, onde o pensar, às vezes, não pode se insinuar, mas do qual também é impossível se eliminar a expressão poética.

Trazemos para essa discussão a fala dos alunos nas entrevistas realizadas, posteriormente, na escola, nas quais pensamos encontrar traços do conflito entre esse universo poderoso (da polícia, dos traficantes, da imprensa) e o pensar e o poético (dos jovens):

"*O Vila Rica é o mundo das drogas, o mundo da violência. Tá aqui, estampado aqui.*" (Keity)

---

[15]LUTFI, E. P. *Outras Palavras... Não só Palavras - Linguagens em suas Mediações.* S.P.: USP, FE. 1995 (Tese de Doutourado). p 178-9.

[16]Outras considerações de Lefebvre sobre as representações sociais serão apresentadas no capítulo 2 desta dissertação.

"Tem ótimas pessoas neste mundo. Se você só ver o mal, você não vai pra frente. Você tem que tentar ir pra frente. Todo mundo tem que encarar o seu erro e o seu medo. Se você tiver medo... você não vive." (Keity)

"O bairro era muito violento. Saía em todos os noticiários. No começo do ano veio o batalhão do exército, mais de cem policiais, até tanque. Uma bagunça, gente tentando fugir. Não vou citar nomes.... Mas precisava de tudo isso? Tava parecendo o Rio de Janeiro. São eles (a polícia) que geram violência. As pessoas ficam revoltadas. Você não podia sair na rua que era revistado. Pra que isso? ... Os próprios traficantes tão tentando melhorar o Vila Rica. Criaram o time de futebol. Quando ele ganha faz festa. Vão organizar o carnaval pra 98." (Eridiane)

Lutfi considera que na fala das pessoas pode-se perceber esse conflito, ao se tentar apreender não só o que é formalizado e banalizado, mas o que é dito nas entrelinhas; a fala urgente e proibida, o compasso das necessidades humanas em confronto com o ritmo a que a vida social obriga; as explicações da vida pronunciadas pelo silêncio e pelas reticências.

"A gente sai com medo mesmo... No final de semana eu vou me divertir. Dançar, paquerar." (Keity)

"O bom é viver, amar, sonhar, aprender, ensinar." (Keity)

"A vila aqui é super unida, todo mundo. A tia gosta daqui. Mora há seis anos. Tem muitos amigos,conhece todo mundo. Tem dois afilhados na rua. Eu gosto do lugar, da escola, de tudo." (Fernanda)

"*Quando fui entrar na escola, ela deu muita força mas falou: 'aqui tem muita gente que gosta de levar os outros pro mau caminho'. Pra mim não ir nessa.*" (Fernanda)

"*Tem gente aqui que acha que quem vem de cidade pequena, de Minas, é bobo... Amiga, amiga, acho que não tenho... Só na minha cidade em Minas é que eu tenho uma amiga. Aqui converso com minha tia, que dá conselhos... Minha mãe estudou, é enfermeira. Mas foi despedida e não arranja outro serviço. Tem filhos pequenos.* [suspiro e silêncio] *Não tem jeito, lá é muito pequeno pra fazer qualquer coisa, em Minas, Dores do Indaiá* [mais silêncio, saudades?]... *Lá não tem condição. Não tem dinheiro. Aqui é diferente.*" (Fernanda)

Numa das conversas, durante a confecção das máscaras, quando citei um fato sobre os meus alunos de Macaé, no Estado do Rio de Janeiro, as alunas logo se espantaram: "*Nossa, professora, a senhora morava lá! O Rio de Janeiro é tão perigoso*!". Prosseguindo na reflexão sobre as representações da cidade e considerando que as alunas não conheciam pessoalmente o Rio de Janeiro, encontramos paralelos com a "cidade (tele) percebida", caracterizada por Oliveira Júnior[17]. Ao analisar os desenhos feitos por seus alunos, sobre as cidades do Rio, Brasília e São Paulo, procurando nessas representações a presença das imagens passadas pelos *media*, em especial a televisão, percebeu como essa influência é significativa.

Nos desenhos observados, o elemento violência se concentrou acentuadamente no Rio de Janeiro, caracterizado sobretudo por assaltos e assassinatos, apesar de toda informação que se tem sobre a violência nas outras cidades [e imaginamos que ela não deva ser pouca para os moradores do Vila Rica, em Campinas]. Para compreender esse fato, o autor considera a ocorrência de uma espécie de amenização da violência local, pelas cadeias regionais de tevê, o que realçaria a violência da cidade carioca em relação a São Paulo, frente aos alunos campineiros; além de que

---

[17]OLIVEIRA JÚNIOR,W.M. *A Cidade (Tele) Percebida: em busca da atual imagem do urbano.* Campinas, Unicamp, FE, 1994 (Dissertação de Mestrado).

os alunos conhecendo pessoalmente a cidade de São Paulo, dela destacariam, nos seus desenhos, outros elementos relacionados às suas experiências pessoais. Ele coloca também a força que possuem os símbolos instituídos para as cidades, ícones urbanos que talvez se sobrepujam à própria cidade. Aí pensamos: a violência no Rio de Janeiro já não teria mesmo, até internacionalmente, se transformado num desses símbolos, como a estátua do Cristo Redentor, o Pão de Açúcar ou a Praia de Ipanema? E a violência do Vila Rica?

Não nos foi estranho o conhecimento das alunas sobre a violência no Rio de Janeiro, mas sim o seu espanto em relação a ela, e o fato de ter sido ele evidenciado em meio a uma conversa que mostrava momentos violentos da sua própria cidade. Então imaginamos um traço daquele confronto, já citado, entre a visão imposta da cidade e a visão que a vida cotidiana exige. Entre o perigo e a violência distantes, que podem ser apresentados e consumidos como imagem e espetáculo, e o perigo e a violência próximos, com o qual temos que conviver, em meio ao qual temos que sobreviver. São muitos os conflitos. A rua das brincadeiras, da bola, da bicicleta, das conversas com os amigos, da festa, dos namoros, dos afilhados, do carnaval é a mesma que abriga tanta violência, medo e perigos? É e não é.

Finalmente, a terceira aproximação é sobre o que foi possível desenvolver com os alunos e o que poderia ser pensado, usando-se o recurso das máscaras, focalizando-se mais diretamente o ensino de ciências. Um aproveitamento possível é pesquisar as características químicas dos materiais empregados e as reações envolvidas no trabalho com a argila, o gesso, as tintas e os solventes. Quando um artesão prepara uma peça ele manipula tudo isso e o faz sem essas preocupações, o seu conhecimento foi construído de uma outra forma. A quantidade de água necessária para preparar o gesso, a maneira de mexê-lo, o tempo que se pode esperar até empregá-lo, o porquê dele se aquecer quando começa a secar; como se obtém o gesso para ser usado; o fato de que perderemos o trabalho se deixarmos a máscara que está sendo trabalhada na argila, de um dia para o outro, exposta ao ar, sem cobri-la com um pano úmido e dentro de um saco plástico; a diluição das tintas e a ação dos

solventes; o cuidado na manipulação desses produtos; os problemas na indústria onde são produzidos. São algumas perguntas iniciais que poderiam ser despertadas, aproveitando-se as dúvidas e as observações dos alunos e serem relacionadas com conteúdos de química e física.

O texto que se estava montando apresentava inúmeras possibilidades para o uso das máscaras. Havia situações a serem propostas cenicamente, a partir do roteiro pensado e diversas personagens a serem representados, de forma alegórica ou mesmo realista. Havia também conteúdos a serem tratados, satisfações a serem dadas, a pressão do uso do tempo das aulas. E se fez a escolha de usar as máscaras para os animais, personagens mais explicitamente ligadas ao conteúdo de ciência da série considerada.

Pensamos que essa perspectiva de se explorar as máscaras para o ensino de ciências de uma forma mais restrita, mais direta, mais óbvia, mais realista, que talvez não seja a mais proveitosa, pode ser a primeira. O ensino de ciências, coloca para si, entre outros objetivos, desenvolver a capacidade de observação. Não tendo um certo talento para artes plásticas, sente-se na frente de um bloco de argila com o propósito de modelar uma máscara de jacaré ou de algum pássaro e veja como é difícil pensar um jacaré ou um pássaro. A "idéia platônica de jacaré" talvez não seja suficiente para compor uma boa máscara. Observamos pouco a forma dos objetos, animais, plantas e também as expressões faciais das pessoas. Observar é importante e nisso o trabalho com a argila pode ser bem empregado, ainda que através de figuras e desenhos, ou no caso do jacaré, de um espécime taxidermizado, que habitava a despensa da sala dos professores daquela escola.

Hoje, com um pouco mais de informações sobre a história e o sentido das máscaras chegamos a avaliar as possibilidades de seu uso pelo professor. Esta opção descrita acima indica uma certa limitação e inibição em utilizar recursos de arte nas atividades de ensino? O professor não se permite experimentar outras visões? Estará sempre "aprisionado"? Este tema vai estar presente ao longo das reflexões deste estudo.

Capítulo 2

Quem é o chato da história?

Melhor é de risos que de lágrimas escrever
porque o riso é a marca do homem.
Rabelais

No início do processo de elaboração deste trabalho, ao se encaminhar a reflexão sobre o espaço cultural da escola pública, destacaram-se três elementos que ajudaram a compor a imagem desse espaço de cultura. Já havíamos colocado essa reflexão sob o desejo de pensar e falar da alegria vivenciada nas atividades com poesia e teatro na sala de aula, para nós momentos fugazes e "táticos" que precisavam ser considerados. Um cartaz publicitário colado na parede de uma padaria, o texto de uma peça de teatro guardado na estante e a seqüência de cenas de um filme visto ao acaso tornaram-se elementos provocadores, disparando novas reflexões. Esses dados foram importantes, menos pela reafirmação que faziam do tema do que pelo que severamente lhe negavam e contradiziam.

Com o ar seguro de receber aceitação, o elegante cartaz que desejava vender chicletes, evocava a chatice da escola, o aborrecimento causado pelo ter que estudar e o poder do seu produto em amenizar esse tédio ao qual parecem estar as crianças, por lei, condenadas. Pensando nas idéias trabalhadas pelo texto do cartaz e no que elas poderiam movimentar, evidencia-se a forma como a publicidade utiliza os mitos em suas campanhas e como bem explora as imagens já estabelecidas como verdades naturais para a vida cotidiana. Querendo destacar a importância do seu produto, o cartaz sugere, pela imagem de três crianças com ar irreverente, leiaute de Elvis Presley e James Dean, revoltados com a inevitável volta às aulas, que elas se sentiriam mais confortadas, menos "down", mascando chicletes.

REVOLTA
ÀS AULAS
QUE NÃO TEM JEITO, VOLTE COM A BOLA T
VOLTE ÀS AULAS COM BUBBALOO.

O tema do cartaz concretamente cria uma situação prática bem simples para o aluno; ele, em função da sua revolta, vai conseguir, mascando chicletes, perturbar um pouco a escola, já que muitas delas implicam com o consumo do chiclete em sala de aula, apesar de, às vezes, vendê-lo na cantina. Sem querer dar mais atenção do que um cartaz na padaria realmente deva merecer, poderia-se encerrar essa história assim: os alunos realmente mascam muito chicletes, voltar às aulas é mesmo muito ruim, a escola é sempre muito chata e a publicidade é realmente sempre muito esperta.

Mas, inspirada por Michel de Certeau, para quem a passividade dos consumidores pode ser sempre questionada, insisto em olhar o cartaz. Uma coisa tão simples como oferecer doce para crianças consegue movimentar vários elementos bem mais complexos: a rebeldia da juventude, a completa ausência do prazer pelo conhecimento, a escola aborrecida, o mito liberal do estudo sofrido como "luz da vida", os vários anos de escolaridade historicamente conquistados e impostos para a população e o já consagrado papel de chato para os professores, que até agora não tinham entrado nessa história.

Roland Barthes, em textos escritos por volta de 1955, refletiu sobre alguns mitos da então vida cotidiana francesa[18], colocando algumas considerações sobre o mito contemporâneo. Textos que continuam atuais porque os mesmos mitos também continuam atuais e outros são continuamente reelaborados. Partindo de suportes variados, como artigos de jornais, fotografias, um filme, um espetáculo, uma exposição, essas "crônicas" desmontam a linguagem dos mitos compreendida em elementos simples, "naturais", entre eles, a espuma dos detergentes, os brinquedos, o vinho e o leite, o bife com batatas fritas, o turismo, o casamento ou a barba e o corte de cabelo. Essas pistas dadas por Barthes nos auxiliam a olhar o cartaz do chicletes.

Para o autor, tudo aquilo que possa, dentro de determinadas condições, ser tomado por um discurso pode se constituir num mito, já que *o mito é uma fala, um*

[18]BARTHES, R. *Mitologias*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

sistema de comunicação, uma mensagem, uma forma. Tudo pode constituir um mito pois cada objeto pode ser apropriado pela sociedade, já que ela pode falar das coisas. Mas nem todo discurso é um mito. Pelas frases (adaptadas) de Barthes, eu procuro compreender: *é a história que transforma o real em discurso e o mito é uma fala escolhida pela história, não é da "natureza" das coisas.* Ele insiste em que o mito contemporâneo *é uma "linguagem roubada" e uma "fala despolitizada". Sua função é transformar uma intenção histórica em natureza, uma contingência em eternidade. O mundo fornece ao mito um real histórico, definido pela maneira como os homens o produziram ou utilizaram, o mito restitui uma imagem natural deste real, no momento em que elimina a qualidade histórica das coisas. Nele, essas coisas perdem a lembrança da sua produção. O mito não nega as coisas, pelo contrário, fala delas, purificando-as; dá a essas coisas uma clareza não de explicação, mas de constatação. O mito é uma linguagem para "cantar" as coisas e não para agi-las.*

Consideramos essas afirmações de Barthes sobre a mitologia com a compreensão do processo de redução que a sociedade industrial impôs ao elemento mítico. Não estamos considerando aqui, por exemplo, os mitos gregos "fundadores" ou os mitos das nações indígenas, dos quais consideramos o imenso e permanente caráter criativo. Em sua complexidade, com a carga de ilusão e verdade que contêm, essas narrativas, que visam relatar a criação de uma realidade ou de um fragmento dela, ocorrida num tempo primordial passado, podem ainda ajudar os homem a se auto conhecerem e a reconhecerem sua identidade cultural. A essência criadora do mito pode ser afirmada na idéia de que "*conhecer a origem das coisas – de um objeto, de um nome, de um animal ou planta – equivale a adquirir sobre as mesmas um poder mágico, graças ao qual é possível dominá-las, multiplicá-las ou reproduzí-las à vontade.*"[19] A esse mito que não é lógico, nem racional e presta-se a várias inter-

[19]BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega, Vol. I.* 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 39.

pretações abertas, podendo fecundar nosso imaginário, faremos referências em outros pontos desse trabalho.

Mas os mitos tecidos e ritualizados na contemporaneidade capitalista, segundo Barthes, não se enunciam mais através de grandes narrativas constituídas, pois num mundo que foi tomado pela linguagem e tornou-se "*escritura generalizada*", os mitos são, no máximo, um amontoado de frases e de estereótipos[20]. *Eles suprimem a dialética e organizam um mundo sem contradições, pois querem imobilizá-lo. Querem também bloquear o homem reenviando-no a um protótipo imóvel que vive por ele, no seu lugar, que o sufoca e determina os limites estreitos da sua atividade, onde lhe é permitido sofrer sem modificar o mundo, sem inventar-se.*[21]

Voltando à escola, pensamos no mito liberal que a apresenta como redentora da sociedade. Apoiado no ideário de igualdade de oportunidades, esse mito vem sendo lentamente construído desde o início da desintegração da sociedade feudal, teve a sua forma mais lapidada no século XVIII e continua a se manifestar em vários momentos da história. É relançado hoje, por enfáticas campanhas publicitárias, revigorado e informatizado. A esse forte mito da escola e do ensino público como potentes reformadores sociais muito já se opuseram as teorias críticas da reprodução. Sobretudo nas décadas de 60 e 70, trabalhos como os de Althusser, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, contribuíram, cada qual com sua argumentação e direcionamento, para a compreensão da dimensão reprodutora da educação, da ação da escola como aparelho ideológico do Estado e de sua conseqüente impossibilidade de promover mudanças sociais. Não há dúvida de que a divulgação, o estudo e a reflexão sobre esses trabalhos vêm sendo de grande importância para a formação dos professores, no sentido de sermos mais críticos com relação às nossas práticas pedagógicas, menos ingênuos com relação aos alcances do

---

[20]BARTHES, R. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

[21]BARTHES, R. *Mitologias*. Obra citada.

nosso trabalho e menos crédulos das nossas boas intenções como educadores[22]. Mas voltamos às observações de Barthes sobre a mitologia contemporânea, quando afirma que *a ciência que decompõe os mitos*, com o passar do tempo, também se *tornou mítica e a própria desmistificação se tornou discurso*[23]. Assim, considerando-se a repetição sistemática do principal pressuposto das teorias críticas da educação, qual seja, sua dimensão reprodutora das relações sociais, que vem sendo feita em inúmeros textos e cursos para os professores, sem guardar contudo uma visão mais dialética dos movimentos da sociedade, podemos pensar que esses discursos, na forma como chegam aos professores, também tecem mitos. E estaríamos alternando o mito da escola pública que pode muito, com um outro discurso também imobilizador, o da escola que não pode nada, aquela escola chata, onde trabalham professores massacrados profissionalmente, que ensinam para alunos massacrados socialmente. O cartaz do chicletes mostrava: "*... já que não tem jeito...*" É como alertou Barthes: o mito quer bloquear o homem, quer mantê-lo nos limites estreitos da sua atividade, permitindo-lhe sofrer sem modificar o mundo, sem inventar-se.

Henri Lefebvre, em textos contemporâneos aos de Roland Barthes, ao analisar como a vida cotidiana, um dos níveis da realidade, é transformada, sob a lógica capitalista, no mundo da cotidianidade, também percebe e analisa o poder da publicidade, sua verdadeira institucionalização e o uso que ela faz da força das mitologias[24]. Percebe também como, na nossa sociedade contemporânea, as representações sociais têm um poder extraordinário. Entre essas representações, "*umas são engendradas pelas relações e pelo modo de produção e se põem a serviço de ambos, elaborando-se em ideologia e cientificidade. Outras vêm do mais profundo, de sociedades anteriores, de mitologias, de religiões. Bastante modificadas, tendo perdido na aurora dos tempos modernos o caráter profundo dos arquétipos simbólicos ao*

---

[22]No capítulo 6, auxiliados por Marilena Chaui, comentaremos sobre algumas das relações entre ideologia e as "boas intenções" dos professores.

[23]BARTHES, R. *O Rumor...* Obra citada.

[24]LEFEBVRE, H. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. S.P.: Ática, 1991.

se tornarem representações, servem para dissimular, simulando outra coisa"[25]. Elas não seriam essencialmente nem falsas nem verdadeiras, mas simultaneamente falsas e verdadeiras, à medida que se afastam ou não da realidade vivida. Dessa ambigüidade, das simulações e dissimulações é que as representações extrairiam o seu poder, pois permitem ao representante enfraquecer e suplantar o representado e se multiplicariam, interferindo nas práticas sociais, sendo vividas como não representações, passando a fazer parte da vida. Lefebvre propõe uma análise crítica dessas representações, lembrando que há representações enganosas que nos fascinam e o quanto é preciso percebê-las como mediações, que permitem ou impedem o "possível"[26].

O mundo fora da escola parece sempre muito mais colorido e divertido. Mas nenhum aluno ou aluna gosta da escola? Todos lamentam a volta às aulas? A nossa revolta é na realidade contra o quê? Olhando-se atentamente para as crianças estampadas no cartaz do chicletes, parecidas ou não com os alunos que se conhece de perto e com os quais se convive, poderia-se perguntar: até que ponto temos refletido acerca das nossas representações (verdadeiras? falsas?) sobre a escola, aquela (sempre chata e aborrecida?) onde trabalhamos todos os dias? Até que ponto "compramos", sem questionamentos, a imagem dessa escola?

"Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste / Criança, não verás nenhum país como este" são versos do poema que junto com um hino e uma marcha introduzem o texto para teatro "A Aurora da Minha Vida", de Naum Alves de Souza[27]. A partir da memória do autor, que já foi aluno e professor e de antigas anotações de cadernos escolares, reconstrói-se o universo escolar estampado na peça. Nela vão aparecendo as personagens conhecidas dessa trama, que atendem pelo "nome" de:

---

[25]HENRI LEFEBVRE citado em LUTFI, E. P.; SOCHACZEWSKI, S.; JAHNEL, T. C. As Representações e o Possível. In: MARTINS, J. S. (org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

[26]LUTFI, E. P.; SOCHACZEWSKI, S.; JAHNEL, T. C. As Representações e o Possível. In: MARTINS. J. S. (org.). *Henri Lefebvre...* Obra citada. Nesse artigo as autoras expõem o pensamento de Lefebvre acerca das representações sociais partindo sobretudo das obras *La Présence et L'absence* e *De l'État*.

[27]SOUZA, N. A. *A aurora da Minha Vida*. 4ª ed. S.P.: MG Editores Associados, 1990.

professoras, professores, diretor, freira, padre, mãe, aluna adiantada, aluna gorda, aluna do primário, aluna gêmea, aluno que comia caca, aluno do primário, aluno órfão, aluno bobo, aluno quieto, aluno puxa e primeiro aluno. São tipos bem conhecidos que vão viver as formas bem conhecidas de desventuras educacionais. Ao apresentar momentos de autoritarismo, preconceito, maldade e convenções, estampados com fina ironia, desfia-se também uma compreensão dos conflitos e da complexidade das relações humanas, além das manobras ideológicas que permeiam a escola. Ordem e progresso, patriotismo, militarismo e segurança nacional, "sabedoria só com seriedade", "criança pobre, mas limpa e esforçada", "aluno bom e inteligente, que decora tudo fácil e é obediente", "se eu não passar de ano vou virar ... repetente! Criminoso!", tempo de construir o futuro cidadão, "os índios são maus", "nasceu mulher, agora agüenta" são alguns dos mitos e representações desenvolvidos. O texto pode nos fazer rir e também nos assustar. O verso "*Oh, que saudades que eu tenho da aurora da minha vida*", extraído do poema de Casimiro de Abreu, declamado pelos alunos da turma, inspira o nome da peça e coloca, de outra forma, o mesmo conflito esboçado na publicidade do chiclete, qual seja a infância perdida na prisão escolar. O poema romântico, na realidade idílica que evoca, fala da vida feliz, do sonho, do uso do tempo e dos espaços. Há um conflito enorme entre ele e a vida na escola da peça. Um conflito talvez insuportável que pede para que se mude alguma coisa. Mas há também um outro detalhe importante nesse texto de teatro, que mais uma vez balançara o meu projeto de pesquisa. Nem o autor nem os professores que ele recorda e cria dispensam poemas, hinos, marchas e provérbios. Assim, colocam em jogo as próprias produções culturais e também, a seu modo discutem as possibilidades de usá-las em sala de aula. O que produzimos e o que reproduzimos nesse uso? A escola da peça de teatro interroga o poema, a música e o teatro da nossa escola.

Não mais felizes são as recordações da escola na seqüência do filme de Alan Parker, "The Wall". Sob a música de Pink Floyd, o personagem recorda e sonha, as cenas são fortes. O aluno emparelhado contra o muro, encurralado. Por escrever

poemas, apanha do professor que o ridiculariza perante a classe, pois a ordem do dia é que *"um acre é a área de um retângulo cujo comprimento é um oitavo de milha e cuja largura é..."*. Os alunos andam em fila, o rosto deformado por uma máscara, homogeneizados. Vagam como autômatos por corredores escuros. *"Não mais do que um tijolo num muro"*. E são triturados por uma máquina de moer carne gigante. Mas como *"não precisam de educação, nem que controlem seus pensamentos, nem de sarcasmo na sala de aula, apenas que o professor as deixem em paz"* eles se revoltam de verdade. Retiram as máscaras – que nessa representação parecem atribuir aos que as usam um verdadeiro estado de transe, de supressão da consciência – recuperam suas energias e com muito entusiasmo queimam toda a escola e ameaçam o professor. Sem pensar se foram ou não estabelecidas pelo filme relações entre essa vivência escolar e a vida adulta da personagem que as recorda, as imagens consideradas, ritmadas pela música decidida e instigante, não poderiam deixar tranqüilo nenhum professor.

Textos e imagens para publicidade, teatro e cinema são discursos sobre a escola. A escola em suas relações com a realidade. São discursos que estão por aí colando-se aos nossos. Na época também havia sido preparada, para um grupo de estudo sobre o cotidiano na sala de aula, uma fita de vídeo com seqüências de vários outros filmes, mostrando cenas de aulas. Entre elas, nos maravilhamos novamente com Charles Chaplin, na seqüência da visita de uma autoridade política a uma escola, no filme "Um rei em Nova York", com os professores e alunos que Fellini coloca na escola de "Amarcord" e com a incrível argüição de matemática que Tornatore cria para "Cinema Paradiso"; cenas muito engraçadas, que nos evidenciam sem dúvida o poder do riso em revelar as verdades. Nelas poderíamos encontrar, em meio a mitologias e representações, entre o poético e o clichê, muitas outras falas que mexem com as nossas.[28] Cabe-nos ou poderia caber nos nossos desejos, segun-

[28]Em BRUZZO, C. *O Cinema na Escola – O Professor, um Espectador.* Campinas: Unicamp, FE, 1995 (Tese de Doutorado), podemos encontrar uma interessante análise sobre as imagens do professor e da escola apresentadas pelo cinema, inclusive uma possível tipologia dos mestres que protagonizam os filmes. Analisa-se também a motivação dos professores ao selecionar, para apresentação nas aulas, os filmes cujo tema é a escola e suas tramas. Algumas dessas considerações serão aproveitadas no capítulo 4.

do Barthes, procurar decifrá-las criticamente e também avaliá-las em intensidade e espessura, já que "*o mítico está presente em todo lugar onde se façam frases, onde se contem histórias*".

A imagem da escola como participante da produção social, no sentido de fazer progredirem a democracia, as relações sociais e a economia, conforme observa Petitat[29], "*é um lugar comum ideológico de uso freqüente pelas camadas dominantes, sempre prontas a mostrar resultados satisfatórios a respeito de si próprias*"(p.7). Os estudos sociológicos críticos promoveram um processo de desmistificação desse tipo de ideologia conservadora. Porém, André Petitat, ao desenvolver sua tese, que busca explicitamente questionar e confrontar as teorias sociológicas da reprodução com os fatos históricos, afirma que essas teorias, capazes de explicar realidades muito importantes, "*têm um defeito intransponível dentro de sua própria lógica: são incapazes de incluir o dinamismo histórico*" (p.6). Ele se pergunta e a nós também, por que o *paradigma da reprodução* tem dominado de forma esmagadora, durante nosso século, a sociologia da educação (p. 41), já que "*nem com a maior boa vontade do mundo, é possível manter em pé a história das instituições escolares dentro deste esquema* [educação definida fundamentalmente por suas funções de reprodução] (p. 36). Um estudo histórico que reuna noções de movimento, de contradição e da multidimensão das relações entre escola e sociedade pode evidenciar, segundo ele, que a escola não tem sido *única e fatalmente reprodução social,* ela também *contribui para a produção social,* nos diversos momentos em que *alimenta o movimento que abole o estado de coisas existente* (p. 6). O autor, pelas extensivas análises às quais procede, tanto nos auxilia a entender melhor o valor e a força dessas teorias críticas, no que elas têm de perspectiva original, como, também atento à possibilidade de mitificação dos discursos, nos convida a não nos *deixar amarrar pelo imobilismo e pelo fatalismo da mera reprodução* (p.7), procurando

[29]PETITAT, A. *Produção da Escola / Produção da Sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

perceber a atuação da escola, de forma direta ou indireta, consciente ou inconsciente, nos movimentos sociais ao longo da história.[30]

É um convite que também nos apresentam Ezpeleta e Rockwell[31], quando procuram construir novos objetos de estudo para as pesquisas educacionais, centrados na positividade – positividade no sentido do existente, do que há de concreto nas escolas. Lembram elas, que ao lado da história e existência documentadas da escola, sempre homogeineizantes, que reforçam seu pertencimento ao Estado e deixam as ações políticas sempre fora dela, há uma "*outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatais se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas*".

As pesquisadoras sabem que esse objeto de estudo, a escola na sua dimensão cotidiana, só pode ser compreendido por novas categorias e novos eixos de análise, capazes de ligar sua historicidade à história do movimento social. Afirmam assim a necessidade de um esforço teórico que permita estabelecer outros olhares sobre essas diversas realidades cotidianas concretas, que são vividas como escola, pelos vários sujeitos que delas participam. Concordo com elas em relação a essa necessidade e acredito também que tal procura deva, cada vez mais, guardar um espaço para o afeto, para o poético e para a imaginação dos pesquisadores.

As perspectivas metodológicas para a pesquisa educacional, colocadas por Ezpeleta e Rockwell, são consideradas em um artigo de Geraldi[32] sobre o cotidiano na escola pública e as práticas que o constroem. Nele a autora avalia a urgência que

---

[30]GEORGES SNYDERS, em *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa: Moraes, 1977, também participa desse debate, apresentando uma releitura das teorias críticas de Baudelot – Establet, Bourdieu – Passeron e Illich.

[31]EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 13.

[32]GERALDI, C. M. G. O Cotidiano da Escola: Para Além das Aparências. In: ALVES, M. L. et al (Orgs). *Cultura e Saúde na Escola*. São Paulo: FDE, 1994 (Série Idéias; Nº 23).

vê para o registro das experiências desenvolvidas na escola, "*porque por elas percorre um clima de desesperança e de sentimento de impotência*". E assinalando o contexto contraditório das salas de aulas, propõe que tiremos do absurdo que emerge desse cotidiano alguns ensinamentos. Está inspirada por Camus, que em sua obra "*O Mito de Sísifo – Ensaio sobre o absurdo*", declara extrair dele três conseqüências: sua revolta, sua liberdade e sua paixão, transformando em regra de vida, pelo jogo da consciência, o que seria um convite à morte.

Não recorri ao ensaio de Camus, mas procurei pelo mito, que também não conhecia. Sísifo é um grande mentiroso e o mais sagaz e audacioso dos mortais. Consegue por duas vezes livrar-se da morte. Suas aventuras começam quando ele presencia o poderoso Zeus raptar Egina, filha do deus rio Asopro e em troca de uma fonte de água revela ao pai o nome do raptor. Zeus enfurecido, envia-lhe o filho da Noite, Tânatos, que tem o coração de ferro e as entranhas de bronze, personificando a morte. Graças à sua astúcia, Sísifo consegue prendê-lo. Com a prisão de Tânatos, o reino de Hades, para onde se dirigiam os mortos, sofre um empobrecimento, provocando a reação de Plutão, irmão de Zeus e soberano em Hades. Zeus liberta Tânatos que faz de Sísifo sua primeira vítima. Mas ele não desanima da vida assim tão fácilmente. Antes de morrer, pede à esposa que não lhe preste as honras fúnebres, chegando por isso ao reino de Hades despreparado, sem o "revestimento" habitual, sem tornar-se um *éidolon*, corpo insubstancial que os gregos atribuíam aos mortos. Plutão interroga-o sobre tão grande audácia, ao que ele responde culpando a esposa ingrata e pedindo permissão para voltar rapidamente à terra, visando castigá-la. Voltando ao seu reino, deixa-se ficar, vivendo ainda por muitos anos. Certo dia porém, Tânatos vem buscá-lo em definitivo. Os deuses castigam-no impiedosamente obrigando-o a carregar para cima de uma montanha um bloco de pedra; quando chega ao cume, devido ao próprio peso, o bloco rola montanha abaixo e Sísifo recomeça sua tarefa, que há de durar para sempre, todos os dias.[33]

---

[33]BRANDÃO, J. S. *Mitologia*... Obra citada.

Capítulo 3

Cultura e práticas sociais

Un'idea lámante mia / A cui detti braccio e cuor...
Deh t'affretta a sorgere / O sol dell'avvenir
Vivere vogliam liberi / Non vogliam più servir.
Canto anarquista[34]

Quem visita uma escola e assiste a uma apresentação de música, dança, peça de teatro ou a uma exposição de trabalhos científicos, montada pelos alunos, imediatamente gosta, não gosta, acha bom, significativo, enfim, pode apreciar esses eventos sob diversos aspectos e critérios estéticos, e geralmente fará esta apreciação em termos de produtos culturais. Às vezes, o próprio professor declara esse ponto de vista ao fazer, aos convidados para a apresentação, pequenas observações como: "Não reparem, são trabalhos de alunos de primeiro grau" ou "são trabalhos dos alunos do curso noturno".

Talvez preocupado com a "qualidade do produto" que está sendo apresentado, não percebe inteiramente, e nem deixa aos outros perceberem, a importância das práticas envolvidas na produção desses bens, que talvez devam valer e ser apreciados, na escola, exatamente por esse processo de produção social. Tudo o que aconteceu para que se chegasse a esse resultado concreto e observável.

Não que a qualidade dos trabalhos não seja importante e que qualquer resultado obtido, com mais ou menos esforço, seja satisfatório, visto que "são trabalhos de alunos"; mas o que é sobretudo importante de se perceber aí é a forma como os alunos e os professores atuam, adquirem conhecimentos e atribuem sentidos às di-

[34]"Minha amante é uma idéia / a quem dei braço e coração.../ Apressa-te a levantar-te / Ó sol do futuro, / Queremos viver livres, / Não mais queremos servir". Canto Anarquista em *A Cecília* (filme de J.-L. Comolli), citado em Certeau, M. *A Invenção...* Obra citada.

versas manifestações culturais. O que professores e alunos se propuseram a construir? Como isso se constituiu na rotina escolar? Esses trabalhos são frutos das aulas desenvolvidas, das opções feitas e das iniciativas tomadas pelos professores e alunos, dentro das suas possibilidades culturais, sociais e econômicas, e dentro das possibilidades da escola, que eles usaram e também procuraram ampliar. Penso aqui, na possibilidade de usarmos o espaço e o tempo da escola com menos ordem e mais subjetividade, com perspectiva de se tentar ver além das coisas, as relações entre as coisas. Penso no conflito entre o valor de troca e o valor de uso. Temos sempre transformado tudo em mercadoria?

"Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si."[35] A lucidez de Paulo Freire nos inspira a considerar esses processos e a pensar suas razões de ser, suas múltiplas determinações.

O professor deve dar aulas e os alunos devem delas participar. Essa idéia permeia várias representações de aula que sustentamos, professores e alunos. É tão comum ouvir de algum aluno ou aluna mais compreensiva: "*silêncio gente, a professora quer dar aula!*". A afirmação da professora de ciências de uma escola estadual de Campinas pode evidenciar a representação de aula como "dar matéria". Ao receber a pesquisadora para acompanhar a sua aula daquela tarde na 7ª série, como combinado anteriormente, ela se explica: "*que pena, hoje eu não vou dar aula. Vou*

---

[35]FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança- Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

fazer uma revisão para a prova da semana que vem."[36] E ocupa o tempo do horário com uma argüição oral sobre os temas marcados para a prova, anotando no diário de classe a participação dos alunos nessa argüição. A aula se enuncia aqui como "explicação de matéria" pela professora. E essas aulas são muito provavelmente determinadas pelo livro didático, mesmo que ele não esteja fisicamente presente.[37]

Uma tentativa de síntese das diversas relações entre o professor e seus livros nos é apresentada por Geraldi[38]. Ele nos alerta para o fato de que "*há muita história por trás de uma tal síntese. Mas talvez a síntese nos seja útil para compreender a construção social e histórica das diferentes identidades do professor*" (p. 85). Partindo sobretudo das considerações de Manacorda, sobre a história da educação, essa síntese, em três grandes momentos, a partir dos séculos XIV e XV, tem como eixo a relação profissional no ensino. Os "primeiros" professores, aqueles que eram sustentados pelas abadias ou pagos pela comunidade ou ainda por seus próprios alunos, seriam os sobreviventes das "escolas de sábios" e se identificariam pelo fato de produzirem conhecimentos, saberes, reflexões. Para esses, o aluno, que poderia também se instruir, era tomado como interlocutor, era alguém a ser considerado e conquistado para os seus pontos de vista. No início da modernidade, nas primeiras fases do mercantilismo, essa identidade do mestre, que ensina aquilo que produz, começa a se transformar, refletindo o processo de divisão do trabalho. E lentamente o professor passará a ser reconhecido como aquele transmite um saber produzido por outro. Esse novo professor se constitui como um sujeito que domina esse certo saber, produto do trabalho científico alheio, e o articula com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão aos alunos. As ações do professor serão iluminadas pe-

---

[36]Anotações no diário de campo, das aulas de ciências observadas na EEPSG Prof. João Lourenço Rodrigues, em Campinas, no segundo semestre letivo de 1996.

[37]Esta reflexão foi em grande parte iluminada pelas considerações de GERALDI, C. M. G. *A produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professores e a APEOESP – Estudo preliminar*. Unicamp, 1995, mimeografado. O trecho que se segue reelabora uma parte desse artigo, do qual participei como colaboradora, enquanto aluna/professora/pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Cotidiano da Escola Pública.

[38]GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

los conhecimentos da pedagogia, da psicologia e dos recursos didáticos. O trabalho social do professor passa então a ser o de articulador. E alerta-nos Geraldi que "*articular um e outro eixo* [epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas] *não é trabalho sem produto. É nesta articulação que se constrói o conteúdo de ensino*"(p. 88), com toda a sua história e peculiaridades.[39] Mas do mercantilismo ao capitalismo contemporâneo, as divisões do trabalho se intensificam devido às profundas alterações das condições de produção de bens. Nesse fluxo, a produção de material didático, específico para o trabalho de transmissão, introduz uma nova realidade na relação entre a atividade de produção de conhecimento e as atividades de ensino. Ao professor caberão agora a escolha do material didático que usará em sala de aula e o acompanhamento dos alunos no uso desse material. O autor, que percebe que a depauperização da figura do professor não está desligada da definição de sua nova identidade na correlação entre o saber e o ensino, brinca com a linguagem afirmando que "*o material didático, em geral, uma vez selecionado, adota o professor e os alunos, que o seguem reto*" (p.95).

Apesar de lembrar que esse *"professor e os alunos não rezam somente segundo a letra da cartilha que os adota"* (p. 95) e que, como todos os outros projetos históricos, essas diferentes identidades para o professor se entrecruzam no tempo e convivem numa mesma época, quando cada uma tem mais relevo, o autor avalia o quanto a tecnologia, que permite a produção do material didático cada vez mais sofisticado, mudou as condições de trabalho do professor. Facilitou-lhe as tarefas, diminuiu-lhe a responsabilidade pela definição dos conteúdos, permitiu que o número de suas aulas fosse aumentado, que sua remuneração fosse diminuída, que sua formação e capacitação fossem negligenciadas e que o desprestígio social da sua profissão fosse esboçado. A natureza do trabalho do professor foi transformada pela introdução dos textos didáticos. Sobre isso, ele acrescenta as afirmações de Mariana

[39]Algumas considerações de A. Chervel sobre a cultura escolar e a especificidade dos conteúdos escolares estão pontuadas no capítulo 6.

Mazzotti[40], quando considera que de artesão, de trabalhador individual autônomo, que decide a organização do seu trabalho, no qual coloca sua subjetividade, o professor passa a trabalhador coletivo que executa tarefas parceladas, todas já previstas, passando para o aluno a subjetividade da classe dominante, objetivada nos materiais didáticos oferecidos.

Toda essa história[41], que vou procurando conhecer, considerar e articular, enquanto preparo esta dissertação, muito nos interessa. Pensar o quanto o trabalho do professor, influenciado por inúmeros outros fatores, pode hoje estar mesmo reduzido ao controle dos tempos e dos passos do aluno é tocar diretamente nos desejos, inspirados por Certeau, de considerar para a escola, a possibilidade dos espaços e momentos imprevistos, praticados de forma subjetiva, que se fazem existir por meio de "táticas", que dão golpes, que se insinuam nas frestas da história.

Acompanhando de perto o trabalho consciente e cuidadoso de muitos dos professores e professoras, penso que apesar de a identidade característica traçada pelo projeto histórico contemporâneo para o mestre ser tão limitada, pode-se lem-

---

[40]MAZZOTTI, M. A. O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar. Dissertação de Mestrado, UFSCar, São Carlos, 1986. In: GERALDI, J. W. *Portos...* Obra citada.

[41]Em PETITAT, A. *Produção da Escola...* Obra citada, nos são apresentadas informações sobre a situação profissional dos professores na Idade Média e no Renascimento. Segundo elas, numa mínima síntese, podemos destacar que: as universidades da Idade Média, já separadas das catedrais, seguem a mesma forma de organização das atividades urbanas e através da associação corporativa os professores conseguem uma certa autonomia em relação aos poderes civil e religioso, mantendo, contudo, um pé em cada um. Adotam a fórmula elaborada pelos comerciantes e artesãos para protegerem-se e organizarem suas comunidades, mas distinguem-se desses por irem adquirindo, através de longas lutas, diversos privilégios de jurisdição, de isenção de impostos e pontificais, com direito de greve e atribuição de benefícios (renda proveniente de lucros) eclesiásticos. Contudo, a subseqüente escalada dos Estados nacionais vai reforçar os poderes civis e na França, ao final do século XV, a maior parte das universidades deve obediência ao rei, que dispensará a autorização papal para abrir outras universidades. As comunidades de professores, com liberdade de disporem, de forma mais independente, de sua capacidade de trabalho e de organização de métodos, vão viver , do ponto de vista do poder, um destino similar ao das comunidades de artesãos. No Renascimento, a criação e multiplicação dos colégios, correspondendo à diversas exigências sócio-históricas, diferenciam marcantemente a forma do ensino e a situação dos professores. Esses colégios, que rompem, não sem algumas resistências, com o modelo de universidade medieval, apresentam-se como instituições burocráticas, embaladas pelas correntes humanistas e pelos reformadores, principais propagadores e teóricos da 'racionalização' das relações pedagógicas. Essa nova gestão dos indivíduos - professores que abandonam a forma corporativa e alunos que têm seu tempo e ritmo de vida profundamente alterados - começa a se manifestar também na indústria nascente, no comércio e na própria igreja católica. Porém, PETITAT destaca que, melhor do que qualquer outra instituição, foram os colégios, que alimentaram essa tendência da época.

brar que outras dimensões da profissão – saber um saber produzido por alguém, saber articulá-lo com o ensino, produzindo assim, por sua vez, um outro saber específico – não estão perdidas e vêm sendo vivenciadas, de muitas formas, sendo em parte, mantidas e recuperadas. Pensando nisso, insisto em tentar ver os trabalhos desenvolvidos com o teatro na escola, longe de serem apenas tentativas (necessárias) de se alegrar essa escola ou de motivar o aluno, como uma busca de alternativas para mexer com as representações de aula, para desmontar um pouco esses condicionamentos impostos pelos livros e pelos textos didáticos, ao mesmo tempo que esboçam uma forma de resistência ao processo de desprofissionalização. Resistência, individual ou coletiva, pautada na preocupação com a competência profissional, que é também uma das bases necessárias para sustentar possibilidades de ações no campo da luta trabalhista, para que não precisemos concordar com Miceli, quando desabafa que *"o orgulho de ser professor transformou-se na vergonha do subemprego...*[e, resumindo bastante a história] *melhor se estava na Idade Média, quando os professores ensinavam em troca de presentes, às vezes gêneros alimentícios, o que reduzia os riscos de que morressem de fome ..."*.[42]

As produções conseguidas nessas atividades podem explicitar o papel de mediação exercido pelo professor, entre os alunos e os elementos da cultura. Vestígios de seu saber-fazer, que no uso quase exclusivo dos livros didáticos, práticos e conclusivos, vai se perdendo, talvez para nunca mais poder ser encontrado. Almeida, analisando as relações entre educação e cultura, pensa o diálogo no qual *"como sujeitos separados, a educação e a cultura, falam de si e entre si coisas distintas"*[43] e complementa essa reflexão.

Segundo ele, a cultura sempre demonstrou o saber-fazer dos homens, em todos os tempos. Já a educação nem tanto. Mas agora, a cultura de massa tem compartilhado com a educação de massa algumas características, como a segmentação, a

---

[42]MICELI, P. C. Quem quer melhorar a escola? In: ALVES, M. L. et al (Orgs.). *Cultura* ... Obra citada, p.88.

[43]ALMEIDA, M. J. *Imagens e Sons - A Nova Cultura Oral.* São Paulo: Cortez, 1994, p.13-50.

simplificação do conhecimento e o oficialismo do poder econômico e estatal. Já a competência e o profissionalismo não são compartilhados, uma vez que a cultura de massa exige trabalhadores muito atualizados e competentes, enquanto a educação de massa encaminha a desatualização de seus trabalhadores, nega sua competência, num processo contínuo de desprofissionalização. Pensando o sistema econômico atual, o autor percebe a analogia pela qual, talvez quase num reflexo da relação indústria e comércio, a educação, em seu saber-usar, distribui os bens produzidos pela cultura, em seu saber-fazer (abrindo um pequeno parêntese, recoloco a visão de que "articular um eixo com outro não é trabalho sem produto"). Almeida avalia o quanto esse lugar ocupado pela educação lhe confere baixo poder político e alta exposição manipulatória. Para ele, utilizar na educação as obras artísticas, que são produções da cultura, poderia trazer *"para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e vive na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna"* (p. 49). Mas o professor talvez tenha medo de misturar aquilo que sabe naquilo que não sabe. As nossas representações de cultura escolar sustentam a visão de que os conteúdos de ensino, formalizados pelos livros didáticos, são a essência do que deve ser trabalhado na escola. Por eles temos um grande respeito. As produções da cultura, como um filme, uma peça de teatro, uma tela de pintura, são sempre subordinados àqueles conteúdos, sendo vistos como meios acessórios e motivadores no ensino dos mesmos.

Nas atividades culturais apresentadas e nas formas de desfrutá-las na escola, poderíamos encontrar elementos importantes que relacionam o "produto" e as práticas desenvolvidas no trabalho docente, permitindo pensar esse trabalho? Se existe alguma produção concreta para ser apresentada é que alguma coisa de diferente está acontecendo. Como está acontecendo?

São muitas as pistas que podem ser perseguidas nessa reflexão. São laços que se tecem entre conhecimento, trabalho, poder. Mas a perspectiva de se procurar nos "trabalhos" escolares os indícios das práticas que os produzem não esteve sempre tão clara para mim e foi sendo explicitada através de um caminho indireto. No percurso de tentar entrelaçar fios sobre a cultura escolar, apreendendo a escola como um espaço cultural e as produções artísticas como recursos pedagógicos, procurou-se na história da educação brasileira, elementos que pudessem compor essa problemática. Deparou-se, entre outros, com o movimento anarquista no Brasil. O interesse inicial era exclusivamente a "cultura" anarquista. Esse interesse pontual, sustentado ainda pela idéia de se conhecer os "produtos", isolados dos processos, me foi despertado por uma citação a José Oiticica (1882-1957), teórico divulgador das idéias anarquistas, que sendo professor universitário e também do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tentava aplicar em sala de aula os princípios anarquistas. Tendo sido um homem erudito, produziu uma obra variadíssima, como poemas, contos, textos para teatro e trabalhos sobre lingüística[44].

Ao procurar as produções literárias e as concepções de educação e de cultura deste e de outros anarquistas, encontrei nas fontes bibliográficas bem mais do que os seus poemas e textos teatrais. Encontrei seu universo cultural fortemente impresso em suas relações com o trabalho e com a sociedade. Um encontro feliz. Mais tarde eu veria muitos pontos de aproximação entre eles e outros focos dessa dissertação: os "espaços praticados", a rua e a festa de Rabelais, os discursos mitificados, as representações sociais podendo conter os sonhos e as utopias. Também a existência e a história não documentadas, a preocupação com a distância entre cultos e não cultos, a perspectiva do teatro como fértil meio pedagógico. Encontrei ainda, numa obra que me encantou, duas colocações "historiográfico-epistemológicas" de Hardman[45] que precisavam ser levadas em conta:

---

[44]ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. *Filosofando, Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

[45]HARDMAN, F. F. *Nem Pátria Nem Patrão -Vida Operária e Cultura Anarquista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1983. As colocações de Hardman que não forem novamente referenciadas ao longo do capítulo encontram-se todas nesta obra.

"A questão da cultura entre as classes trabalhadoras só pode ser equacionada historicamente, já que os aspectos culturais não são apêndices ou complementos da história social das classes em luta, mas, ao contrário, elementos inerentes ao processo de sua formação e de seu próprio movimento."

"É importante superarmos o mito da recuperação absoluta da história operária, ou de sua reconstrução heróico-contínua, cronológica e integral." Retomando Gramsci, ele assinala o caráter essencialmente descontínuo, desagregado e episódico da história dos grupos sociais subalternos, conseqüência da sua posição de subordinação, da desigualdade entre as classes, da dialética da luta de classes e do papel de desorganizador exercido pelo Estado.

Assim, visando conhecer um pouco da cultura anarquista, ainda pensada naquele momento em termos de produtos, percebeu-se que não se poderia tratar das questões de "cultura" isoladamente, como que pairando no ar, desprendidas de outras dimensões das quais são inseparáveis, e nem também de uma forma conclusiva, numa operação idealista, abstrata e ideológica de separar a cultura das vivências. Não se deve e nem se pode apagar as marcas e os rastros das relações sociais que produzem os bens culturais – a não ser tornando-os fetiche, num processo de mitificação.

O "gancho" inicial entre cultura na escola e cultura anarquista prendeu outros aspectos de uma realidade bem mais ampla. Vários pontos da temática dos movimentos libertários e de seus embates com a sociedade brasileira da época foram levantados: quais são os dados marcantes das experiências vividas pelos anarquistas no Brasil? Como foi a participação anarquista nos movimentos sindicais brasileiros? Como se manifestou a cultura anarquista/imigrante em meio à cultura brasileira da época? Quais os principais conflitos e contradições? Faziam os anarquistas a separação entre educação e cultura, tal como concebemos hoje? O que poderia ser a base dessas diferentes concepções? Como foram as iniciativas anarquistas na organização de escolas? Qual o papel atribuído, pelos anarquistas, aos espaços públicos e às produções artísticas?

Essa perspectiva de se olhar as produções culturais imersas no contexto das relações sociais é reforçada por Giroux e Simon, quando afirmam ser um equívoco reduzir a discussão sobre cultura a uma discussão sobre produtos, já que a cultura "popular" não é constituída apenas de mercadorias, mas também de práticas que podem revelar possibilidades de lutas contra relações de dominação.[46]

Sabemos que houve diferenças importantes nas experiências vividas pelos imigrantes no Brasil, em função do local onde se fixaram. Mas em todos os casos, apesar de encontrarem trabalho, enfrentaram muitas dificuldades e sofreram uma grande submissão econômica e social. Sem tentar arrumar muito essa história, em pouco espaço, consideramos alguns fragmentos, sobretudo os que mostram a participação dos anarquistas nos movimentos operários e os que expressam sua visão sobre a educação e a cultura. As particularidades das suas experiências com o teatro poderão ser confrontadas, em alguns aspectos, com o nosso teatro na escola. Há ainda uma outra consideração. Em 1982, a peça de teatro de Alberto de Abreu[47], fruto de uma intensa pesquisa coletiva, recebeu na cidade de São Paulo vários prêmios. "Bella Ciao", peça em dois atos, foi apontada pela crítica como melhor espetáculo do ano, melhor texto, melhor diretor, melhor cenário, melhor figurino, melhor direção musical, melhores atores, melhor autor, melhor produção e melhor revelação de ator. À primeira vista, uma peça tão bem escrita, produzida e interpretada muito estaria distante do teatro simples produzido pelos anarquistas de São Paulo, nos vários anos em que desenvolveram essa arte. Mas, talvez nem tanto! Vou permitir que, de tempos em tempos, as personagens Giovanni Barachetta e sua mulher Carmela conversem um pouco nessa história, que é também a deles.

"Os vulcões arrojam pedras, as revoluções, homens. Espalham-se famílias a grandes distâncias, deslocam-se os destinos, separam-se os grupos dispersos às

---

[46]GIROUX, H. A. e SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

[47]ABREU, A. *Bella Ciao*. Revista de Teatro . (SBAT - Dalugraf) (450), São Paulo, junho/1984.

migalhas; cai gente das nuvens, uns na Alemanha, outros na Inglaterra, outros na América. Pasmam os naturais dos países. Donde vêm estes desconhecidos? Foi aquele Vesúvio, que fumega além, que os expeliu de si. Dão-se nomes a esses aerólitos, a esses indivíduos expulsos e perdidos, a esses eliminados da sorte: chamam-nos emigrados, refugiados, aventureiros." (Victor Hugo, *Os Trabalhadores do Mar*, citado em Hardman)

Giovanni – Nó! Non piangere più, Carmela. Per la Madonna, non piangere più, ma bella. Partiamo e ritorniamo presto.

Carmela – Io ho paura. Questa é la nostra terra!

Giovanni – Che nostra terra! Questa terra é del figlio di una grande puttanna che si chiama Don Antonio. In Brasile saremo ricchi. In Brasile il nome di Giovanni Baracheta sará rispettato.

Carmela – Ma, Giovanni, el povero há la stessa faccia in tutti i posti del mondo.

Giovanni – Vá... Dio in cielo é grande, Carmela. Ascolta, mia bella, andiamo a lavorare terra nostra. Il grano será nostro. Il pane sará nostro. Il Brasile é una terra piena di abbondanza e avremmo altri figli. Tutti uomini, tutti forti. Allora bela, mia bella Carmela, non piangere più, eh? Andiamo in Brasile!

Através da política de estímulo à imigração desenvolvida pelo governo brasileiro, chegam ao país, em 1890, muitos imigrantes. Entre eles estavam seis italianos que iriam fundar a Colônia Cecília, experiência "comunista anárquica" desenvolvida em Palmeira, entre Ponta Grossa e Campo Largo, região dos Campos Gerais no Paraná, de 1890 a 1894, com o intuito de colocar em prática uma nova forma de convivência social, baseada em aspirações de justiça e liberdade.[48]

O estudo de Valente, através de documentos oficiais, publicações da imprensa e depoimentos de descendentes, dá vida ao cotidiano dos integrantes da Colônia. Após adquirirem um terreno do Estado, iniciaram o processo de formação da colônia. Outros italianos, com as mais variadas profissões, deixando as péssimas condições de vida que enfrentavam na Itália, vieram compor a colônia, que em 1891

[48]VALENTE, S. M. P. *A Presença Rebelde na Cidade Sorriso: Contribuição ao Estudo do Anarquismo em Curitiba, 1890 - 1920*. Campinas: Unicamp, FE. 1992 (Dissertação de Mestrado).

contava com 250 integrantes. Enfrentaram dificuldades como doenças, desonestidades na demarcação das terras e no pagamento dos serviços realizados, preconceitos e perseguição política e policial. Essas pessoas vivenciaram, pelo tempo que conseguiram, os ideais anarquistas do comunismo, amor livre, anticlericalismo e liberdade. Castigados por tantas dificuldades, em 1894, os últimos integrantes da colônia desistiram e se dispersaram para Curitiba e outras cidades, as quais já possuindo fábricas e ferrovias ofereciam oportunidade de emprego artesanal e intelectual.

Uma grande contradição é vivida, naquele momento histórico brasileiro, por eles e por outros trabalhadores imigrantes, de outras nacionalidades e não anarquistas. Todos levados a deixar seus países, no auge de crises políticas e econômicas, num processo intenso de proletarização das massas camponesas e em condições sociais miseráveis ou já alijados do mercado de trabalho industrial. Aqui, estes trabalhadores, alguns usados mesmo como colonizadores, serão valorizados frente ao trabalhador brasileiro, aos olhos dos latifundiários nordestinos e da oligarquia cafeeira. Um dos vários fatores concorrentes à política de imigração foi a antipatia que as elites agrárias nutriam pelo trabalhador nacional, aliada a um desejo de embranquecimento da população, que para o gosto burguês, influenciado pelo cientificismo das teorias raciais, se constituía muito negra e mulata. Além de que os trabalhadores estrangeiros, por já terem vivência anterior em sociedade industrial, teriam hábitos consumidores mais fortes.

Giovanni – Écosì! Tutti imbecilli! Io, tu, lui, lui e lui siamo tutti stupidi. Io lavoravo per un padrone in Itália. Viagio quarenta giorno per lavorare per un altro padrone in Brasile! Tutti imbecilli!

Carmela – Io l'ho detto: non dobbiamo emigrare.

Giovanni – Trabalhamo, trabalhamo, piantamo café, colhemo café, no temo nada e estamo devendo. Cáspita! Io non sono uno stupido! Io me vado!

Carmela – Dove vai?

Giovanni – Io non sono schiavo negro! Cazzo! Tivesse ficado in Itália. Dio! Porco di Dio! No fim da colheita io me vado!

Num tempo histórico um pouco mais avançado, na instalação e intensificação do processo de industrialização, encontramos os imigrantes instalados nas zonas urbanas, compondo de modo significativo o proletariado brasileiro. E aqui as condições de exploração e submissão não serão em nada mais amenas. Reencontramos também os ideais anarquistas vivos e participantes nas lutas das classes trabalhadoras.

Com certeza, nada foi concedido e o que o proletariado conquistou, o fez a duras penas e com muita luta de classes. Neste sentido, a presença anarquista foi marcante. Os estudos sobre o anarquismo demonstram que na Primeira República, até meados de 1920, a sua participação foi decisiva para os movimentos operários.

Encontravam-se no Brasil representantes das diversas posturas anarquistas mundiais e suas semelhanças e diferenças eram registradas nos documentos e inúmeros periódicos anarquistas da época dirigidos ao operariado, entre eles *A Voz do Povo*, *A Plebe*, *A Vanguarda*, *Alba Rossa*, *A Lanterna*, *Folha do Povo*, *A Guerra Social*, *O Pirralho*, *Nova Era* e *A Batalha*.[49] Esses escritos se constituíam num contradiscurso em relação à imprensa oficial e atuavam na educação política dos trabalhadores. Atuação, contudo, muito comprometida pelo alto índice de analfabetismo da população. O que em parte justificava a grande preocupação dos anarquistas com a educação.

Giovanni - ...Que lugar! Peró, fizemo bem largando la fazenda. Vou trabalhar in fábrica.

Carmela: Ma tu só sabe trabalhar na terra.

Giovanni – Aprendo, nó? Io no sono un ignorante completo! Aprendo ofício, junto dinheiro, abro una oficina e la vida melhora. E dopo, sabe o que faço? Te compro una duzia de vaca, te compro! Aí tu non reclama que falta latte.

.....

Carmela – Vai, Giovanni, coraggio. Chame o encarregado de amico. Diga que tu sei forte e que "questa braccia alzano un quintale! ... Coraggio! Pode ser o come-

[49]VALENTE, S. M. P. *A Presença* ... Obra citada.

ço de tua oficina! É por baixo que se começa. Quem sabe quello há buon cuore. Conta uma história triste. Carregue na tinta! Diga che tua moglie e tuoi figli eston doente ... Non disperare! Nos já emigramo da Itália para Brasile e da fazenda para a cidade. Nós non sappiamo più pra onde ir. Conta pra este que já trabalhou em couro. Conta que já foi seleiro.

.....

Giovanni – Come ninguém entra? Io tenho que trabalhar... Una greve? E perchè?... Io concordo com vocês... É buono lavorar meno e ganhar mais, ma... Certo! É buona la greve, ma io non posso. Faz quatro dia que io trabalho. Il padrone me manda prá rua... É melhor trabalhar quatorze horas que estar desempregado... Cazzo! Io tinha que começar a trabalhar in mezzo a una greve!

Sua luta reivindicatória, vivida na participação nos movimentos grevistas, nas comemorações, nos comícios e publicações, conseguiu acordos e leis que favoreceram todo o operariado e, através da sua experiência acumulada, o proletariado incipiente começava a se apresentar como força social a ser considerada na sociedade brasileira da época. A orientação anarquista junto aos trabalhadores começaria a perder terreno, na década de 20, em parte devido à formação do Partido Comunista Brasileiro.[50]

Carmela – Dove vá?

Giovanni – À conferência.

Carmela – Conferência anarquista, eh? E precisa se arrumar tanto?

Giovanni – Quer que io vá come uno selvagem? Lá tem avogato, giornalista, político.

Carmela – E mulheres, nó?

Giovanni – Ma chè! La cosa é seria. Vamo discuti il Estato, la Igreja, il movimento operário. Lá só vai família.

Carmela – Ma tu vai sòzinho.

Giovanni – Io dissi prá tu ir.

Carmela – Tu hai detto perchè io non posso ir. E as criança?

Giovanni – Vamo com elas.

Carmela – Com questo frio?

Giovanni – Io non posso fazer parar o frio.

---

[50]NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU. 1974.

.....

Carmela – E se tu ficar marcado come anarquista? E se ficar preso, já pensou? Nó, ma tu non pensa! E se a gente for deportado?

Giovanni – Basta. Ciao.

Carmela – Precisava por gravata? Só usou gravata in nostro casamento!

A análise de Hardman, permeada pela questão cultural, reafirma a presença do anarco-sindicalismo, no período entre 1906 e 1920, num papel decisivo no processo de construção da autonomia da classe operária no plano associativo, principalmente sindical. Porém, uma grande contradição da luta anarquista é apontada por Boris Fausto.[51] Segundo ele, em meio às opções desse período, forte e negativamente condicionadas por diversos fatores, como as condições de mercado de trabalho e a natureza das forças que compunham o Estado oligárquico, o papel desempenhado pelo anarquismo teria potencializado alguns dos principais entraves à organização das camadas dominadas. O "universalismo anti-capitalista abstrato" e a ausência de um programa agrário teriam dificultado, ou mesmo impedido, o seu enlace com as massas rurais e com parte das camadas médias urbanas, acentuando o isolamento de um proletariado de origem estrangeira. A recusa da política acabou vindo ao encontro dos interesses da oligarquia, disposta a assimilar o imigrante como força de trabalho, mas não a admitir seu ingresso no reino das decisões. Os princípios anarquistas de liberdade, nesse momento, paradoxalmente contribuem para a sua subordinação.

Giovanni – Com permesso? Il signore fala molto bene. Io no tenho estudo. Sei ler. ... Io quero entrar para o partido anarquista ... Nó? Scusi. Io non conheço molto de política ... Io nasci no campo ... in Itália ... Non é partido! Si, claro, entendo... Cáspita, que cosa é? ... Una idéa?! Si, entendo. Una idéa, eh? ... Claro, claro, entendo ... Io quero fazer una pergunta. Io vim dell'tália em 1905, é claro? Agora em julho fai dez anos ... sou operário ... já fiz greve... ma até agora non conseguimo nada ... Come engano mio? ... Si, si, é buona la conscientizazione profunda do operariado, ma la mia Carmela fala molto e às vezes fala bene. Foi feita greve em 13, greve em 14, em 1907 e em 1915 io apanhei da polizia na rua e

[51]FAUSTO, B. Os Anarquistas e as minhas lembranças. In: PRADO, A. A. (Org.). *Libertários no Brasil - Memória, lutas e Cultura.* São Paulo: Brasiliense. 1986.

continuo miserável come em 1907... Cazzo de futuro! Tutti parlano de futuro. Ma hoje, io tenho uma mulher e duas crianças pra dar de comer. E eles non podem esperar il futuro, hai capito? ... Si, claro, temo regalia. Come anarquista podemo ser preso e deportado para Itália no meio de una guerra.

A proclamação e a consolidação da república brasileira se fizeram juntas com a afirmação dos interesses da burguesia. O imaginário burguês europeu, adaptado pelos trópicos, ajudava a produzir as representações sociais que iriam marcar as relações entre as classes. A história dos odores e do processo de desodorização dos corpos e dos espaços públicos, na França dos séculos XVIII e XIX, nos conta como a burguesia industrial francesa, que se formou nesse processo histórico, lapidou caprichosamente algumas imagens. O cheiro bom se associa às flores, à juventude, ao rico, ao limpo e desamontoado enquanto que o fedor se liga ao confinado, sujo, amontoado, pobre, velho, povo.[52]

A presença dessas imagens importadas pelas elites brasileiras, no começo do século, fica bastante evidenciada nos episódios que marcaram o processo de remodelação da capital, cidade do Rio de Janeiro, em 1903, baseado no projeto desenvolvido pelo prefeito Haussmann, em Paris. As estratégias trágicas na sua condução e nas importantes campanhas sanitárias desenvolvidas na época, no Rio de Janeiro, deixavam claras as concepções das elites sobre o "homem do povo". Olavo Bilac escreveria em sua crônica, de 1904: *"No aluir das paredes, no ruir das pedras, no esfarelar do barro, havia um longo gemido. Era o gemido soturno e lamentoso do Passado, do Atraso, do Opróbio. A cidade colonial, imunda, retrógrada, emperrada nas suas velhas tradições, estava soluçando no soluçar daqueles apodrecidos materiais que desabavam. Mas o hino claro das picaretas abafava esse protesto impotente. Com que alegria cantavam elas - as picaretas regeneradoras! E como as al-*

[52]CORBIN, A. *Saberes e Odores - O Olfato e o Imaginário Social nos Séculos Dezoito e Dezenove.* São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

mas dos que ali estavam compreendiam bem o que elas diziam, o seu clamor incessante e rítmico, celebrando a vitória da higiene, do bom gosto e da arte!"[53]

Esta idéia da higienização vai estar sempre no olhar da burguesia sobre as classes trabalhadoras. Das campanhas sanitárias ao entusiasmo liberal pela educação, vista como regeneradora e purificadora da sociedade. As vilas operárias em São Paulo se constituíram, na visão de Hardman, um forte exemplo desse olhar. Eram mantidas como estratégia para tentar fixar o proletariado oriundo da imigração, assegurando sua manutenção e reprodução como força de trabalho "pura" e barata, necessária à intensificação da exploração capitalista. É interessante reparar que nos anúncios sobre essas vilas, havia a ausência total da figura dos trabalhadores e suas famílias; as fotos das "150 casas higiênicas" e das instalações aparecem sempre vazias e acompanhadas dos adjetivos higiênico e elegante. Lá estavam os imigrantes novamente "desterrados".

A segregação sofrida pelos operários determinava que o discurso anarquista retomasse sempre o tema da "ordem", repondo-o nos seus devidos termos de classe. Hardman destaca o quanto era necessário demonstrar a supremacia da "ordem" anarquista sobre a "desordem" capitalista, legitimada pelas representações que se teciam da ordem no trabalho e do progresso social. Nas observações sobre os espetáculos teatrais e as festas promovidas pelos anarquistas, que consideraremos mais adiante, percebemos a força dessas representações sobre a ordem. Representações sustentadas pelas idéias positivistas e evolucionistas vivas no pensamento republicano brasileiro. Esta temática seria então uma constante na imprensa anarco-sindical.

Giovanni – Ma come comunista, filho? Noi siamo anarquista. É contra a natureza um pai anarquista ter um filho bolchevista! Entende, filho?

Gennarino – É o senhor mesmo que fala que cada pessoa tem seu modo de pensar.

Giovanni – É certo. Ma tu vai jogar tudo fora prá fazer uma aventura.

Gennarino – Não é aventura, papa.

---

[53]SEVCENKO, N. *A Revolta da Vacina - Mentes Insanas em Corpos Rebeldes*. São Paulo: Scipione, 1993.

Giovanni – Non conseguimo muita cisa, é certo. Ma temo que ficar com nossas idéias até conseguir.

Gennarino – Papa, as coisas ...

Giovanni – Um partido! Os operários non podem por todas suas conquistas na mão de quatro ou cinco de um partido!... Você ouve duas ou três frase e fica repetindo... Um partido corrompe! Cinco ou seis pessoas non podem dizer à classe trabalhadora o que deve fazer.

Gennarino – É um partido que vai tornar possível essas conquistas... E o senhor pensa que sabe tudo?... Um partido organiza e disciplina a luta.

Houve sempre por parte dos núcleos militantes anarquistas uma preocupação com as distâncias entre os cultos e incultos. Já nos referimos ao analfabetismo como uma das dificuldades enfrentadas por eles no exercício da propaganda libertária. Hardman observa que o intuito de fazer a propaganda alcançar todos os trabalhadores era marcado pela contradição da fala culta no discurso dos seus escritores, onde poderia ser notado um tom parnasiano. Vivia-se sem dúvida, nos discursos anarquistas, a tensão entre as diferentes falas, o discurso lapidado de um dirigente e as imperfeições da linguagem nas expressões orais dos trabalhadores. Essa tensão poderia ser percebida também na música. Havia a música política, criada pela direção, presente nos hinos revolucionários, cujos elementos retomavam ou a tradição internacional ou as raízes folclóricas regionalistas, as quais reforçavam a visão que as elites tinham do popular como pitoresco. E havia também a música tocadas pelos velhos operários nos bailes, uma valsa, um dobrado, um samba-rural ou uma marcha-rancho, a música que vinha da rua, em nada "pura", mas antes uma reelaboração dos encontros entre popular e erudito, rural e urbano ou europeu e nacional. "*O concerto é a morte da música*", diria Proudhn. "A *nossa reunião, em qualquer praça por aí, é uma retreta, uma coisa assim do povo, à vontade, meio de improviso. Já as bandas oficiais e militares, o que fazem é um concerto*", diria um músico da Corporação Musical Operária da Lapa[54], que nem sabia da frase de Proudhon.

[54]HARDMAN, F. F. Lyra da Lapa: Acorde Imperfeito Menor. In: PRADO, A. A. (Org.). *Libertários...* Obra citada.

Giovanni – O que é que você quer?

Maria – Ir no baile à noite. Na filodramática.

Giovanni – Com quem?

Maria – Com Ribeiro.

Giovanni – E já pode ir saindo à noite com rapazes? E quem é Ribeiro?

Maria – Ele é da tecelagem. É amigo de Gennarino.

Giovanni – No! ... Tu é molto criança.

Maria – Pra comer pó de juta na tecelagem eu não sou criança. Tenho 17 anos. Sou grande pra trabalhar, sou grande pra sair!

Giovanni – Come me fala assim, incosciente? Se tu fosse filha de meu pai, de Gerômalo Baracheta, tu non falava assim! Naquele tempo mulher nunca levantava a voz!

Maria – O senhor é que sempre fala que se falar baixo não resolve, tem que gritar. O senhor é anarquista, meu avô não era.

Giovanni – O operário tem que gritar com o patrão. Io non sono patrão, cretina! Ah! Agora tu também tem idéia! ... Você é cabeça dura e também está aprendendo as cosa muito depressa, eh ... Vai, filha, depois você me conta sobre o baile. Ma io ainda te acho muito criança ... Manadja, que hoje todo mundo tem idéia!

Desde o começo do século, houve por parte de alguns militantes anarquistas a produção de uma prosa de ficção que era empregada como propaganda libertária, com o objetivo de atrair adesões entre as camadas médias da população: empregados públicos, jornalistas, advogados, escritores, professores e estudantes. A boa repercussão que esta "literatura útil" obtinha junto à crítica especializada mostrava aos anarquistas uma forma de comunicação com leitores não acostumados e afeiçoados à leitura de panfletos e de periódicos populares. Na década de 20, o plano cultural do país se ampliou, passando a valorizar mais a literatura. Os escritores deixam de ser um elemento marginal tornando-se mais aceitos. Nessa onda vão carregadas as prosas anarquistas.[55]

[55]LUIZETTO, F. O Recurso da Ficção: Um Capítulo da História do Anarquismo no Brasil. In: PRADO, A. A. (Org.). *Libertários...* Obra citada.

Uma notícia de jornal de 1902 informa que "*os desordeiros, mantenedores da ordem burguesa vieram perturbar o sossego ...*". Refere-se à ação da polícia, personagem bastante conhecida dos anarquistas, que invade o recinto, naquele sábado, tumultuando a sessão do espetáculo teatral, que contava com a presença de mulheres e crianças. Essa notícia é um dos primeiros registros escritos do teatro operário. Teatro que, segundo Lima e Vargas[56], foi uma das produções culturais mais intensamente trabalhadas pelos anarquistas e realizado constantemente até 1930, com ampla cobertura pela imprensa operária.

Selecionamos (o que é sempre redutor) da pesquisa dessas autoras alguns elementos que nos permitem compor uma imagem desse "teatro pedagógico", que era visto por eles como um eficiente meio didático e doutrinário. Realizavam aqui um segmento da experiência teatral da Itália, amplamente desenvolvida nas lutas sociais pela unificação. Também havia a preocupação em receber os outros imigrantes que chegavam, alfabetizá-los e instruir-lhes sobre as condições de vida no Brasil. Para isso, o teatro entrava em cena.

Os princípios anarquistas pensavam a arte como uma função natural, comum a todos os indivíduos e vinculada à necessidade expressiva. O anarquista deveria ser capaz de usufruir e produzir obras úteis e com um sentido próprio. Essas duas perspectivas eram inseparáveis. As peças teatrais podiam ainda projetar a imagem de uma sociedade ideal, baseada na harmonia coletiva, subsistindo através da absoluta liberdade individual. A arte do teatro está intimamente ligada ao cotidiano e, portanto, à prática política necessária à transformação social. Vemos essa valorização do cotidiano como força política, feita por eles, próxima das colocações de Agnes Heller, quando afirma que "*a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social*"[57]. Para os anarquista, a experiência da arte podia realizar uma potencialidade de todos os ho-

---

[56]LIMA, M. A. e VARGAS, M. T. Teatro Operário em São Paulo. In: PRADO, A. A. (Org.). *Libertários...* Obra citada.

[57]HELLER, A. *O Cotidiano...* Obra Citada, p. 20

mens e também conscientizar. "*Não resta a menor dúvida de que o teatro é um meio eficientíssimo para educar as massas...* [assim podemos] "*sem reticências e sem jesuíticas restrições, utilizar o teatro para demonstrar quanto são incivis e desumanas as bases da sociedade atual...*" [vinculadas à religião e à lei], escreveria Luigi Molinari, em 1905, num texto antológico do teatro popular italiano (citado por Lima e Vargas).

Nos primeiros anos de montagens produziram-se textos em italiano, seguindo todos os moldes do trabalho desenvolvido na Itália. Havia sem dúvida uma tensão entre ajudar a formar a consciência de classe dos trabalhadores e conservar os traços de "italianidade". Com o crescimento das cidades, a apresentação desses espetáculos ganhou também a função de permitir o encontro entre os trabalhadores e entre os imigrantes que se sentiam solitários. Nos cartazes de divulgação desses eventos, aparecia o convite endereçado à "Família Operária". Havia uma extensão do conceito de núcleo familiar para o coletivo. O fato de estarem ligados e de se responsabilizarem uns pelos outros permitia considerar que os trabalhadores formavam uma grande família. Freqüentemente as peças faziam parte de uma programação maior desenvolvidas nas festas.

O forte dessas montagens eram os textos, sem muita preocupação com as imagens cênicas. Até 1920 a maioria dos textos representados eram de autores italianos, sobretudo em festas importantes. Depois começam a ser montados também textos nacionais. A maior parte dessa produção escrita desapareceu com o confisco das bibliotecas dos centros culturais e particulares.

A produção teatral apresentada nas festas operárias se dividia em duas tendências. Haviam os textos poéticos de extensão reduzida, fortemente ligados ao efeito pedagógico do teatro. Eram encenados nos intervalos da festa, entre cantos, loterias e declamações. A clareza e eficiência didática desses pequenos atos dramáticos se dava pelo fato de argumentarem eles em torno de um único tema do repertório libertário. Cenicamente, esses trabalhos nada exigiam do ator ou do espetáculo e podiam ser apresentados na boca de cena. Eram basicamente diálogos apresentados

antes ou depois de uma conferência e a uma distância razoável do grande acontecimento artístico da noite, que era o drama extenso.

Nesses dramas extensos é freqüente a presença do "raisonneur", figura constante também nas comédias realistas burgueses, personagem relativamente sem compromissos com a ação da trama, funcionando como um porta-voz do autor. Nas "peças de tese", entre uma ação e outra, ele dispara uma longa dissertação sobre temas caros à moral burguesa, como casamento, dinheiro e propriedade; nos dramas anarquistas, interrompe uma ação para introduzir os temas de ordem, longas explanações dos ideais libertários. Esteticamente, é visível nesses trabalhos o parentesco com o melodrama, utilizando todos os recursos e golpes do teatro romântico e dos folhetins. Seu objetivo imediato era incentivar o público a tomar partido numa determinada situação, influenciando o seu estado de ânimo e mobilizando-o para uma ação.

Giovanni – Um dia bateram em casa. Um companheiro de Gennarino que eu conhecia de vista. Ele me deu a notícia.

Carmela – Desculpa, senhora, ele tem coração fraco.

Giovanni – Scusi! Non dá pra falar, Gennarino era muito querido.

Carmela – Non Giovanni, non lembra.

Giovanni – A gente soube dois meses depois que ele...

Carmela – Desculpa, moça, volta outro dia.

Giovanni – Non! É preciso falar para que todo mundo saiba que no mês de maio de 1938 não foi um cachorro que morreu. Foi Gennarino Barachetta! E tinha um pai, uma mãe e uma irmã!

Carmela – Eu nem sabia que ele estava preso. Giovanni non me contou. Essa política maladetta!

Giovanni – Non foi a política, Carmela, foram os donos dela.

O trabalho teatral era realizado com muita disciplina. Havia a intenção de se eliminar todo exibicionismo possível da atividade artística. Não era estimulado fazer teatro apenas por fazer ou pela realização pessoal, o que nos parece um pouco contraditório com a perspectiva da arte mantida pelos ideais libertários. A vaidade do

ator era claramente controlada, nem se permitindo o destaque de líderes nos grupos. A apreciação dos espetáculos, pelos críticos, não levava em conta o talento, mas se fazia sobre o esforço humano empenhado na arte. Pensando-se na extensa jornada de trabalho da época, e nas precárias condições materiais, esses trabalhadores tinham que dedicar muito esforço e as poucas horas de lazer à realização de suas montagens, o que parece aumentar a contradição de querer negar o prazer e a realização pessoal desfrutados pelos atores operários nessas atividades.

A imprensa libertária não fazia referências às atividades culturais e artísticas externas aos círculos operários, de forma que a cultura burguesa era criticada sem um conhecimento do que nela acontecia. Os participantes do teatro social anarquista não se interessavam pelo trabalho apresentado nos teatros profissionais da cidade. Não o assistiam nem a ele aspiraram como atores.

Os espetáculos teatrais apresentados nos salões onde aconteciam as festas de propaganda, ganham o espaço público, a partir de 1917, quando vão compor a programação dos festivais-espetáculos operários. Hardman analisa a diferença entre esses eventos: as festas, com as conferências e o teatro militante, correspondiam mais às concepções da liderança anarquista, para quem a cultura era um meio de emancipação; já os festivais, ao ar livre, caprichosamente preparados, constituíam-se numa gama de diversões populares e massivas, com o objetivo principal de lúdico entretenimento coletivo e demonstravam, com a alegria e espontaneidade, a presença da própria classe. Nessa mesma perspectiva de diversão coletiva, buscando proporcionar oportunidades de lazer e confraternização, também eram programados piqueniques e excursões. Lembramos o contexto social em que isso acontecia, no qual a segregação e a discriminação estavam fortemente presentes e percebemos a sua importância e contribuição para o longo e árduo processo de conquista dos espaços públicos pelos trabalhadores.

Segundo Hardman, havia sem dúvida, entre os anarquistas, um consenso em torno da idéia de que a "alegria estuante" era uma condição essencial para a "propaganda fecunda". Mas a pressão externa da sociedade burguesa sobre a população

operária, reforçava constantemente a necessidade dela se manter "em ordem". Estabeleciam-se muitos conflitos com relação às questões éticas. Opções que satisfaziam a expectativa do bom comportamento, e que supostamente concentrariam as energias dos trabalhadores para a sua luta, tinham que conviver com a necessidade de cativar o interesse popular, através do lazer e da expressão dos desejos e das fantasias. Nos primeiros anos de organização, as festas de propaganda, nos pequenos salões, sempre dirigidas a "Família Operária", mantinham uma programação flexível, onde qualquer um podia ocupar o palco e se expressar livremente. O elenco dos números apresentados às vezes se constituía de membros de uma mesma família e sempre era dado espaço e tempo para as crianças e para as manifestações espontâneas da platéia. No final do programa, o baile, que era severamente criticado por alguns membros e também pela imprensa, estava sempre presente e costumava-se medir o sucesso da festa pela duração do seu baile.

Giovanni – Que horas são, Carmela?

Carmela – Cinco e meia. Eu já trago a janta.

Giovanni – Não tenho fome. Envelhecemos, bella. A gente fica preocupado em viver e não percebe o tempo passar. Recorda a Itália?

Carmela – Com duas guerras a Itália deve estar pior do que quando saímos.

Giovanni – Não esta, outra Itália. A música, as festas, os campos... me emociona lembrar. Às vezes eu penso que Itália foi um sonho que tive há muito tempo atrás.

.....

Giovanni – É isso. Não posso levantar peso, não posso andar muito e agora não posso nem recordar? Eu recordo sim e se esse imbecil quiser estourar, que estoure! Eu recordo. Recordo e me emociono porque sempre tivemos fogo. Fogo pra amar, pra trabalhar, pra brigar. Fogo pra morrer e ver morrer. Estoura! Estoura imbecille que io quero ver. Estoura nada, estoura niente!

Freqüentemente realizavam-se campanhas contra a dança, o álcool, o fumo e o futebol, que já se enunciava como muito popular, demonstrando aquele conflito permanente entre usufruir do lazer e das alegrias da vida festiva, marcas fortes do ideal libertário, e manter a severidade de hábitos capaz de evitar-lhes encrencas e dar forças à luta pela emancipação do proletariado. Ouvindo falar em dança, álcool,

fumo, futebol, luta e trabalho, não posso me furtar ao desejo de promover um encontro, onde Chico Buarque e Francis Hime diriam a um líder anarquista, hoje distante no tempo, talvez para alegria e desespero deste: "*meu caro amigo me perdoe, por favor / Se eu não lhe faço uma visita / Mas como agora apareceu um portador / Mando notícias nessa fita / Aqui na terra tão jogando futebol / tem muito samba, muito choro e rock'n'roll / Uns dias chove, noutros dias bate sol / mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta / Muita mutreta pra levar a situação / Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça / E a gente vai tomando, que, também, sem a cachaça / Ninguém segura esse rojão / Meu caro amigo eu não pretendo provocar / nem atiçar suas saudades / mas acontece que não posso me furtar / a lhe contar as novidades / Aqui na terra tão jogando futebol / Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll / Uns dias chove, noutros dias bate sol / Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta / É pirueta pra cavar o ganha-pão / Que a gente vai cavando só de birra, só de sarro / E a gente vai fumando que, também, sem um cigarro / Ninguém segura esse rojão / Meu caro amigo eu quis até telefonar / Mas a tarifa não tem graça / Eu ando aflito pra fazer você ficar / a par de tudo que se passa / Aqui na terra tão jogando futebol / Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll / Uns dias chove, noutros dias bate sol / Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta / Muita careta pra engolir a transação / E a gente tá engolindo cada sapo no caminho / E a gente vai se amando que, também, sem um carinho / Ninguém segura esse rojão ...*"

Podemos dizer que os anarquistas sempre mantiveram um "entusiasmo pela educação". Essa expressão é aqui tomada numa concepção totalmente diferente daquelas desenvolvidas no Brasil, a partir de 1915, pelos dirigente republicanos, que colocavam na educação todo poder de "redimir" a sociedade. O entusiasmo anarquista e a valorização da educação vinham da convicção de que, apesar de não ser o único nem o principal, a educação era um fator importante para a mudança na mentalidade das pessoas, contribuindo para a mudança radical da sociedade.

Todas as grandes figuras do movimento anarquista, como Proudhon, Bakunin e Malatesta se posicionaram de forma particular sobre a educação. Viam nela uma possibilidade de desenvolver nos indivíduos mentalidades e vontades libertárias.

Segundo Luizetto, o movimento dos anarquistas pela educação pode ser separado em dois períodos distintos.[58] No primeiro, entre 1840 e 1882, marcado pela participação de Proudhon e de Bakunin, desenvolvem-se a denúncia, a crítica e a rejeição ao sistema educacional vigente e à educação religiosa. Proudhon, em muito se adiantando às colocações sobre a escola como aparelho ideológico do Estado, afirmava *"nossas escolas, quando não são estabelecimentos de luxo ou pretextos para sinecuras, são seminários da aristocracia. Não foi para o povo que se fundaram as escolas Politécnica, Normal, Saint Cyr, de Direito etc; foi para conservar, fortificar, aumentar a distinção das classes, para consumar e tornar irrevogável a cisão entre a burguesia e o proletariado".* No segundo período, após 1882, as relações entre educação e anarquismo se alteram profundamente. Ocorre a tentativa de sistematizar as bases para a educação libertária, totalmente diversas das do ensino oficial e religioso. Apresentam-se propostas concretas para uma prática educativa. Neste período destacam-se, além do Programa Educacional apresentado pelo Comitê para o Ensino Anarquista, os trabalhos de Paul Robin, sobre *educação integral* e de Francisco Ferrer, sobre a *educação racionalista.*

Proposta por Paul Robin, a educação integral era "*antes de tudo cultura, desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas. Inclui saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade. Baseia-se, exclusivamente em realidades experimentais e, assim, despreza as concepções metafísicas fundadas na pura imaginação e no sentimento*"[59]

---

[58]LUIZETTO, F. *O Movimento Anarquista em São Paulo: A Experiência da Escola Moderna n. 1 (1912-1919).* Educação e Sociedade (Cedes) (24), Campinas, 1986.

[59]PAUL ROBIN citado em VALENTE, S. M. P. *A Presença...* Obra citada.

As iniciativas do movimento anarquista no campo da educação foram também bastante marcadas pelas idéias revolucionárias do educador catalão Francisco Ferrer. Reunindo os escritos de Maria Lacerda de Moura, Maurício Tragtenberg nos dá uma idéia sobre ele. "E*sse desertor da burguesia, enfatizava o papel da educação na renovação social, uma educação livre de quaisquer 'ismos', onde não atuasse a violência refinada, a violência simbólica. Ciência, liberdade e solidariedade se constituíam no seu ideário pedagógico; o combate à rotina e ao atavismo em sua meta. Quem sabe, por isso, seu nome não conste nas histórias oficiais da educação, enquanto, na área, predomina hegemonicamente Durkheim, com seu ranço de um sociologismo positivista, que anula o indivíduo a pretexto da socialização (leia-se, na absorção do 'dominante' como sendo da 'natureza das coisas', onde o Estado 'consensual' fala em nome da sociedade).*" O educador já reconhecia, na Espanha de 1900, ter passado o tempo em que os governantes se opunham à educação das massas; as máquinas e o modo capitalista de produção exigem no mínimo operários alfabetizados.[60]

Alguns elementos constitutivos da Escola racionalista ou Moderna de Ferrer foram a coeducação de ambos os sexos, coeducação das classes sociais, cuidados de higiene escolar, o jogo como prática educativa, a cooperação substituindo a competição, formação dos professores na própria prática, abolição de prêmios, de castigos e de exames de avaliação. Interessante pensar como essa iniciativa de Ferrer, em torno de 1901, "apropria-se" da idéia de higiene de uma forma totalmente diferente da que estava sendo feita pelas elites brasileiras na mesma época, na ótica burguesa. Para ele, higiene e coeducação social; para muitos dos nossos intelectuais republicanos, higiene e segregação social.

No Brasil, ao tratar a educação, os anarquistas vão acompanhar os princípios e as orientações gerais do movimento, desde as iniciativas particulares, nas colônias rurais, até as experiências de Escolas Modernas em São Paulo. Valente, no trabalho

---

[60]TRAGTENBERG, M. *Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária.* Educação e Sociedade (Cedes) (1), Campinas, 1978.

já citado, assinala que na Colônia Cecília, apesar da precariedade das condições, organizaram aulas e promoveram a circulação de jornais e outras publicações que recebiam de fora. O ideário anarquista era divulgado e refletido pela comunidade. Quando foram para a cidade, recusaram a freqüência de seus filhos à escola confessional.

Os anarquistas de São Paulo empreenderam tentativas educacionais, através da montagem de escolas, sob a inspiração de Ferrer. Em1902, a Escola Libertária Germinal, com curso noturno, montada de forma bastante improvisada, na mais completa falta de recursos e preparo dos militantes, teve vida curta. Em uma outra iniciativa, agora mais ousada, formou-se, em 1909, um comitê organizador para a implantação da Escola Moderna nº 1. Reunindo colaboradores de condições sócio-econômicas bem diversas, conseguiu captar recursos financeiros satisfatórios. Na pesquisa sobre o movimento teatral anarquista, encontramos registros de folhetos de divulgação de espetáculos realizados em prol da instalação dessa escola. A inauguração só se deu em 1912. A escola oferecia os cursos primário, médio e avançado, diurnos e noturnos. Seguia os moldes da Escola Moderna de Barcelona. A rotina escolar incluía "exercícios epistolares", "descrições" e "excursões". A escola funcionou até 1919 quando foi fechada, pela polícia, juntamente com a Escola Moderna nº 2 e a Escola Moderna de São Caetano. Teve cassada a sua autorização de funcionamento, sob alegação de que estava empenhada na propaganda de idéias subversivas.[61]

Estávamos no início deste capítulo, pensando como o fato de trazer produções culturais para a sala de aula poderia incrementar o processo de construção de conhecimento dos alunos e de reapropriação de saberes do professor.

Vendo as "produções culturais" anarquistas, tão fortemente inseridas nas práticas sociais, com muitos dos seus conflitos e contradições, pensamos como os produtos culturais são materiais preciosos. Neles podem estar imbricados aspectos

[61]Luizetto, F. *O Movimento...* Obra citada.

da realidade social e do trabalho, que nunca seriam ventilados; podem estar elementos que na sua desordem aparente revelam possibilidades impensadas, podem estar os resíduos do lúdico, da festa e do desejo de felicidade e de liberdade dos homens. Walter Benjamin ponderava que na visão do materialismo histórico a luta de classes é uma lutas pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas considerava que "*na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores*"[62]. A obras, os bens culturais podem assim nos emocionar, nos envolver e podem principalmente nos ensinar a entender e questionar a realidade histórica.

Percorrendo momentos da história dos anarquistas, reconhecemos sua presença na fala contemporânea de Giroux e Simon, quando afirmam que "*cultura popular e diferença social podem ser vistas pelos educadores como terreno em que devemos nos reunir com nossos alunos para uma experiência pedagógica capaz de ativar, e não desativar a imaginação e as capacidades humanas em benefício da alegria individual, da prosperidade coletiva e da justiça social*".[63]

---

[62]BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas.* Vol. I. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

[63]GIROUX, H. A. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo...* Obra citada.

Capítulo 4

Experimentando o teatro

Eis o poeta, senhores: quem dá mais?
Quanto vale, senhores, um verso?
Uma idéia do poeta, quanto vale?
O poema inteiro, o poema inconcluso, quanto vale?
A cabeça do poeta? Os olhos? Os olhos?
Aproximem-se, quem dá mais?
Aécio Cândido

O preço do poeta

A professora que preparou com seus alunos o recital apresentado na escola, chega com eles ao teatro da cidade para reapresentá-lo, em participação especial, no festival de teatro amador[64]. Os alunos das outras turmas do período noturno da escola também lá estão para assistirem à apresentação. Ela sabe que muitos daqueles alunos não têm o hábito de ir ao teatro e que alguns mesmo nunca haviam assistido a um espetáculo profissional. Antes da apresentação, como quase todas as professoras fariam, coloca para a platéia algumas breves considerações. Quem são os alunos do elenco e quais as razões da escola em estar ali com aquele trabalho. Aí declara que com ele "*a escola tem como objetivo abrir janelas e ampliar horizontes, desenvolvendo o gosto pela poesia e a formação de público para o teatro*"; agradece também aos organizadores do festival, por acolherem o trabalho dos alunos e ao cenógrafo e ao iluminador que com a sua colaboração teriam realizado um "*verdadeiro trabalho de educação para o teatro*".

---

[64]Espetáculo *O Preço do Poeta: Recital Cecília Meireles & Carlos Drummond de Andrade*, apresentado pelos alunos da 7ª série do curso noturno da E. E. M. Polivalente Anísio Teixeira em agosto de 1994, no II Festival Macaense de Teatro Amador, RJ.

UNIRIO BIBLIOTECA

Hoje, longe da agitação daquele momento, vendo a gravação em vídeo da apresentação, prestando atenção a esses objetivos declarados, posso à primeira vista pensar: é desejo do professor formar público para o teatro? Que tipo de discurso é esse? Que expressão mais desgastada e sem razão de ser para a escola? Que o próprio teatro e seu marketing conquistem seu público! Mas a professora que *diz* pretender formar público para o teatro, na verdade *quer* outras coisas. É o seu primeiro ano de trabalho nessa escola e ela acredita que o movimento e a agitação com o teatro, durante três meses, permitiram-lhe vivenciar com os alunos uma experiência bastante rica e prazerosa, mexer com o seu próprio trabalho, aprender muita coisa e ver a escola se envolver.

Com a colaboração de alguns professores e a compreensão da direção da escola, conseguiu-se que muitos alunos do curso noturno, além da turma envolvida na montagem do recital, assistissem a algumas das várias peças apresentadas no Festival, durante aquela semana. Após as primeiras aulas do horário, saíamos juntos da escola para ir ao teatro. A entrada para os espetáculos era franqueada e sendo Macaé uma cidade pequena, era possível ir-se a pé da escola para o prédio do teatro. Depois podíamos conversar sobre o espetáculo, o texto, a montagem e as nossas impressões sobre eles. Comparávamos com as outras peças assistidas e com o nosso próprio trabalho. Aqui aproveitamos para o teatro a reflexão realizada por Bruzzo[65], sobre o uso do cinema na escola, identificando as dificuldades dos professores, ao lidarem com a linguagem da arte. Para a autora, essas dificuldades precisam ser vencidas a fim de que a escola venha a poder explorar melhor os recursos do cinema e simultaneamente, aprimorar a competência dos alunos no entendimento dos filmes, já que é "*inegável o papel da escolarização na aproximação com qualquer modalidade de expressão artística*". A autora cita Bourdieu e Darbel, quando afirmam, em *L'amour de l'art*, que "*a intensificação da ação da Escola é o meio mais eficaz de aumentar a prática cultural (...) ao mesmo tempo que ela é a condição de eficácia de todos os outros meios (equipamentos culturais)*" (p. 107). Lembramos

[65]BRUZZO, C. *O Cinema...* Obra Citada.

de que havíamos encontrado, nas análises severas de Georges Snyders acerca dos textos críticos de Bourdieu e Passeron[66], durante a reflexão sobre as teorias críticas da reprodução (capítulo 2 desse estudo), a observação de que esta afirmação de Bourdieu, qual seja, proporcionar o gosto pelas práticas culturais, seria um dos únicos pontos positivos levantados pelos textos desses autores, sobre a atuação da escola. Assim, podemos pensar que o empenho em "*formar público para o teatro*", tal como declarado pela professora no festival, longe da conotação consumista pensada, seria uma contribuição em termos de democratizar as produções culturais. É ver os trabalhos da escola como possibilidades de maior aproximação entre o homem e a arte, na medida em que professores e alunos ampliam seu entendimento das linguagens da arte, para melhor apreciar suas manifestações, compartilhá-las e até criá-las.

A professora diz também que aquele trabalho visa a "*desenvolver o gosto pela poesia*". Já que se trata de um recital, não foi possível deixar de se pensar aqui no bem humorado ensaio de Hans Enzensberger sobre uma "*modesta proposta para proteger os jovens dos produtos da poesia*"[67]. Pelo título, imagina-se logo os perigos aos quais a poesia poderia expor os jovens; por um lado o seu suposto caráter corruptor, incentivando reflexões críticas e revolucionárias, por outro, ao contrário, a possibilidade de servir como uma anestesia estética paralisante, inspirando ao jovem uma atitude conservadora. Não se trata disso; o autor considera que, atualmente, na escala da sociedade, os efeitos da poesia são microscópicos e já acha anacrônicos tanto o ato de escrever e ler poemas quanto as discussões dos poderes dessas atividades. Mas no ensaio de Enzensberger há também *"uma professora de coração cálido, interessada em manter ou despertar nos alunos um interesse pela poesia"*. E é esse interesse docente que preocupa o autor, visto que os dados que lhes chegam às mãos são evidências de um relacionamento bastante complicado, entre a escola, seus responsáveis institucionalizados, e os poemas. Os professores parecem sempre buscar a *interpretação correta* e o esgotamento de uma leitura, assim, seria

---

[66]SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

[67]ENZENSBERGER, H. M. *Mediocridade...* Obra citada

esse uso equivocado o verdadeiro perigo que atualmente a poesia pode oferecer aos jovens. *"Lutem contra o horrível vício da interpretação! Lutem contra o vício mais horrível da interpretação correta! Nunca forcem um ser humano indefeso a abrir a boca e engolir um poema do qual não goste!"*. Estes pedidos do escritor e poeta nos lembram que a *"leitura é um ato de anarquia. A interpretação, principalmente a única correta, existe para frustar esse ato"*. Pelo menos dessa inconveniência os alunos que formaram o elenco do recital estavam um tanto protegidos durante os ensaios, pois o fato de os poemas serem abordados numa atividade fora das aulas, numa perspectiva de encenação, livrava-os de exercícios de interpretação de textos típicos de algumas aulas. O que lhes era pedido, com mais ou menos rigor e alguns comentários, era o empenho em pensar o poema, senti-lo, para poder elaborar a apresentação. Nesse momento, quando algum aluno se distraía ou não levava muito a sério o ensaio, era interessante notar a interferência dos próprios colegas, pedindo mais empenho e dando sugestões sobre as idéias e possibilidades dos poemas.

Nas considerações de Bruzzo sobre o uso do cinema nas escolas[68], podemos encontrar algumas relações com o que é narrado, no caso, sobre o teatro. É apontado, pela autora, um despreparo dos professores para utilizar os filmes nas aulas; destacam-se suas dificuldades em lidar com a linguagem fílmica, dando a ela um emprego inapropriado e perdendo o que o cinema poderia ter de melhor a oferecer. Segundo os dados de sua pesquisa, a maioria dos professores ao apresentarem um filme na escola busca a utilização de métodos mais modernos de ensino ou uma mobilização afetiva dos alunos, tentando amenizar a falta de interesse dos mesmos pelas atividades regulares. Para ela, na maior parte dos casos, não há razões de ordem estética, nem de interesse pela arte como forma de falar do mundo, nem o desejo de ampliar as opções culturais na formação dos jovens. Transpondo para o teatro, não seria possível pensar que quando uma professora diz que o trabalho realizado procura "*abrir janelas e ampliar horizontes, estimulando o gosto pela poesia*", já se teria

[68]BRUZZO, C. *O Cinema ... Obra citada.*

superado um pouco aquela posição mais pragmática e já se estaria explorando um veículo de comunicação, uma linguagem, uma expressão artística, de uma forma mais adequada?

Considerando-se o que foi apontado como evidências das dificuldades do professor em lidar com a linguagem das imagens do cinema e com a linguagem escrita da literatura, pode-se perguntar pelas suas dificuldades em lidar também com o teatro e a necessidade de se ampliar essa competência. Aí encontramos justificativa para o final da fala da professora, quando agradece a colaboração do cenógrafo e do iluminador. O suposto "*trabalho de educação para o teatro*", que eles, "pessoal de teatro", teriam realizado incluiu vários encontros e conversas com os alunos e a professora, discussões sobre cenário, objetos de cena, figurino, traçado do mapa de luz, importantes e decisivas sugestões de direção e participação direta na montagem do cenário. O desejo de se obter um resultado satisfatório levou à procura desses profissionais, durante o processo de montagem e a sua atenção e interesse propiciaram ao grupo uma vivência diferenciada, ajudando-o a escapar, tanto quanto possível, naquele momento, daquelas limitações já apontadas, impostas pelo didatismo da escola.

_*"Marcos, pode usar isso aqui no cenário?"*

_*"Pode! Pode usar o que você quiser!"*

Sabemos que por questões de estética teatral não se deve usar tudo o que se pensa, mas talvez na fala direta do cenógrafo, que responde às repetidas perguntas da professora, também haja um pedido para que se respeite a liberdade de expressão e se explore bem os recursos de cada linguagem. A educação para o teatro, no caso, teria tido como alvo os alunos, mas estaria sobretudo se referindo ao que a professora aprendeu naqueles encontros, à mediação do "pessoal do teatro" fornecendo elementos para as mediações do "pessoal da escola".

O Preço do Poeta:

Recital Cecília Meireles & Carlos Drummond de Andrade

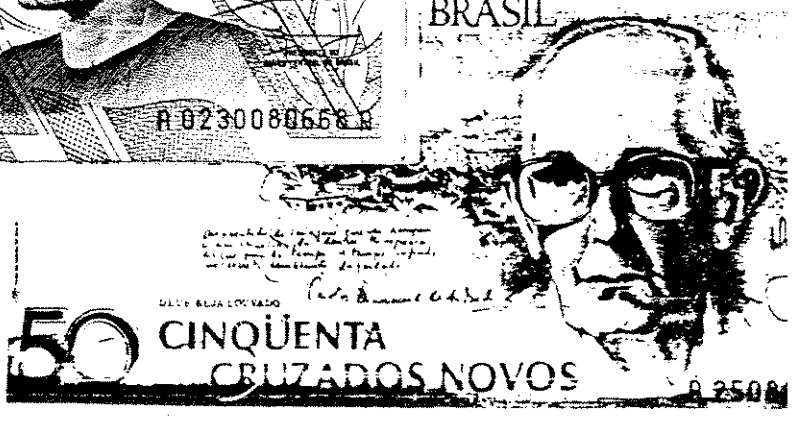
Montagem e direção: Simone Salomão
Cenário: Marcos Leonardo
Iluminação: Assombrasom
Música: Marcelo Salomão

Elenco: Alunos da turma 703

Adriana
Alreza
Claudete
Edson
Elizabete
Fernando Luís
Gerlane
Gilmara
Jean Carlos
Marcílio
Marlon
Priscila
Rodrigo
Ueslei

Dia:15/06/94
Horário:20h
Local:
Polivalente

Agradecemos a todos que colaboraram para a realização desse espetáculo.



Só como informação complementar: o recital O Preço do Poeta, que já tivera uma grande receptividade nas duas apresentações na escola, para os alunos, pais e professores, recebeu da organização do Festival o "Prêmio Especial do Júri", com direito a troféu, o que veio a ser bastante comemorado por toda a escola e curtido com muita satisfação pela 7ª série. Como nos lembra Caetano Veloso, "*gente quer ser feliz, quer luzir, gente é pra brilhar!*".

Na fala de Priscila, aluna que participou do grupo, agora com dezessete anos, há uma valorização desse movimento, rememorado como um bom momento na escola. A sua 7ª série, época dos seus quinze anos, parece ter ficado marcada sobretudo pela presença dos amigos. O que é óbvio tratando-se de adolescentes, mas o teatro parece ter sido importante na intensificação dessas amizades: "*A 7ª série era uma panela só... O teatro marcou mesmo a vida da gente. Foi uma chance pra gente se descobrir, ver novos caminhos, novas opções. Eu sou tímida ... A partir disso passei a fazer teatro. Já fiz quatro peças na Igreja. No início não gostava de falar ... mais depois queria mais...Pra mim não era cansativo. Achava interessante, me relaxava. Foi uma parte muito boa, gostosa. Fazia questão de ir... mesmo cansada do trabalho. Gostava de ficar na escola, depois do ensaio, brincando, conversando... A gente sentiu muita falta na 8ª série. Tenho guardado os bilhetes, as fotos. Tenho escrito na minha agenda de 95: Hoje faz um ano da apresentação da peça.*"

A orientadora pedagógica, que bem acompanhava os trabalhos das escolas, num depoimento emocionado, comenta sobre as atividades culturais desenvolvidas e cita a montagem do recital, também destacando o relacionamento pessoal: "*Acompanhei muito o trabalho da professora na questão do teatro, dos poetas... trabalhos riquíssimos, em que se tem o espaço da escola que sai do seu cotidiano. A escola fica uma escola viva, uma escola integrada, com uma participação enorme dos alunos... tem uma experiência da professora com uma turma muito difícil da Escola Polivalente, de rendimento baixo, de problemas de relação, e que através da montagem de um teatro a professora consegue integrar essa turma.*" Ela também valoriza a montagem da peça em termos de vivência para toda a escola e de troca de ex-

periência; e deixa transparecer o fato de que esse trabalho era aberto ao envolvimento de todos: "*a participação dos alunos foi uma coisa fantástica, de como eles se dedicaram, de como montaram o cenário. A apresentação na escola foi uma coisa fantástica. O cenário todo feito de jornal e sucata. Essa peça depois saiu da escola e participou do festival de teatro que teve em Macaé e foi uma experiência muito rica. Depois na 3ª feira de cultura, eu trouxe uma sugestão de cenário todo móvel, de uma peça do Moacir Góes, que eu assisti no Rio e a professora aproveitou essa idéia e montou a peça sobre brinquedo que era o tema gerador da 8ª série...*".

Não se pode negar que mesmo não sendo a intenção mais consciente do trabalho realizado, um grande envolvimento afetivo decorreu de toda essa atividade e que, na escola que temos hoje, essa mobilização afetiva não pode ser desprezada ou considerada como um elemento de menor importância. Temos a clareza de que os alunos do curso noturno, jovens ou adultos, trabalhadores ou não, têm chegado à escola na expectativa de se desligarem um pouco das dificuldades do dia, desejando uma convivência social agradável e a possibilidade de fazer amigos. A noite para muitos deles, e também para os professores, seria a hora do descanso, do convívio com a família, do namoro, da conversa e das aventuras com os amigos na rua, do entretenimento mais acessível oferecido pela televisão. Não se pode desprezar essa particularidade do curso noturno. Reforçar um tom sério, muito ordenado e impessoal às atividades propostas para essas turmas é mostrar uma insensibilidade para a situação dos alunos e contribuir para a sua desistência. Apesar de comportar limitações de várias ordens ou de não contar com o mesmo entusiasmo todo o tempo, o processo de montagem da peça alegrou a escola, mexeu com a auto-estima dos alunos e também da professora e fortaleceu a amizade, tão preciosa entre os adolescentes.

Marlon, um aluno do elenco, dois anos depois da apresentação, expressa numa frase o prazer e o apresso pelo que foi vivido: "*No outro ano, depois que a senhora foi embora, a gente estava na 8ª série e não tinha mais teatro, às vezes a*

gente sentava no recreio e todo mundo da peça cantava a música do "E agora José?", ninguém queria esquecer."

Poderíamos ponderar várias outras falas, mas parodiando o poeta Enzensberger, talvez dos reais efeitos dessa vivência, para além de um maior interesse pelo estudo ou coisas do gênero, só se possa ter indícios, pois talvez eles sejam também microscópicos, como os efeitos dos poemas que foram apresentados. Mas se olhamos as atividades com o teatro na perspectiva de tornar mais alegre a permanência na escola e de permitir aos alunos e professores alcançar o prazer de realizar juntos um trabalho bem feito, nos remetemos à fala de Paulo Freire, ao afirmar que "a *alegria na escola não é só necessária, mas possível... A tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver... O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo... Não há esperança sem alegria*"[69].

No início da montagem do recital, convidamos o professor de Língua Portuguesa da turma para participar conosco do trabalho. Ele recebeu uma cópia do texto com os poemas e as letras das músicas escolhidas. Pedimos sua opinião e algumas sugestões para possíveis modificações no texto. Ele demonstrou interesse em participar afirmando inclusive que Cecília Meireles era seu poeta preferido. Nos dias seguintes tentamos encaminhar sua participação mais efetiva, o que não foi possível visto que ele já se preparava para deixar a turma, transferindo-se para uma vaga que aparecera no turno da manhã. Nas aulas que ainda teve com a turma, trabalhou a letra da música Roda Viva, de Chico Buarque, presente no roteiro do recital. Houve, por parte da Secretaria Municipal de Educação, dificuldades em substituir o professor, ficando a turma da 7ª e da 8ª séries sem aulas de Língua Portuguesa até o final daquele semestre.

---

[69]Paulo Freire no prefácio à edição brasileira do livro *Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*, de Georges Snyders, São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Nos primeiros ensaios dividimos os poemas que compunham o texto da peça entre os alunos, pensamos em formar grupos para alguns deles, dividindo as falas. Essa distribuição era voluntária e cada aluno escolhia os poemas que gostaria de mostrar. Alguns o faziam pelo tamanho do poema, alegando dificuldades em decorar o texto. Outros já se interessavam pelos poemas maiores e escolhiam mais de um. Durante os ensaios seguintes, essa divisão ia se definindo melhor, com a criação das cenas ou pela desistência ou ingresso de algum aluno no elenco. Nas fases mais adiantadas dos ensaios, quando todo o grupo começa a saber de cor a fala de todo mundo e quando já se podia apreciar a evolução do espetáculo que se estava criando, ficava nítida a satisfação dos alunos que haviam se comprometido com uma participação maior, enquanto alguns outros, com um papel menor ficavam sempre à espera de outra oportunidade.

Havia também as músicas, onde todos precisavam participar. Foi interessante notar uma certa rivalidade que se instalou entre as moças e os rapazes, paralela a alguns casos de namoro feitos e desfeitos. Era uma turma agitada e havia momentos de falta de atenção e brincadeiras, sobretudo dos rapazes, momentos que atrapalhavam e atrasavam os ensaios. Os dados sobre o trabalho teatral dos anarquistas nos dizem que este era realizado com muita disciplina, tentava-se eliminar a vaidade e o exibicionismo do atores, não se permitindo o destaque de líderes nos grupos. São práticas bastante alinhadas aos ideais libertários, mas de difícil alcance nos dias de hoje, com grupos de adolescentes. Mesmo durante as aulas, nas quais há vários condicionamentos para se impor disciplina, havia muita agitação. Não se poderia ingenuamente esperar um comportamento muito distinto desse, naquela situação de ensaio, de estímulo à liberação dos movimentos, da voz e da sensibilidade. Era preciso muita conversa e paciência. As alunas do grupo, um pouco mais comportadas, se incumbiam, não sem gritos e desaforos, de tentar controlá-lo e conquistá-lo para o prosseguimento dos ensaios. A presença na turma de um aluno que tocava clarinete, com uma boa iniciação musical, fez com que os rapazes tomassem para si a coordenação das músicas; enquanto que duas alunas, com alguma experiência em dança,

uma delas também com teatro, lideravam a parte das coreografias. Era muito divertido ver durante os ensaios, os alunos, fora da cena que estava sendo trabalhada, imitando a dança das meninas, mostrando contudo que estavam bem atentos e sabiam todas as marcações.

O texto do recital montado pela turma foi, à exceção de alguns poemas e algumas novas músicas sugeridas pelos alunos, aproveitado de uma experiência anterior, em outra escola, com o curso noturno no ensino supletivo. A opção por esse mesmo texto se deveu, em parte, ao gosto da professora por aqueles poemas e à facilidade que sentia na montagem de recitais, pois através deles podia dirigir o convite para participação a toda a turma e aproveitar todos os alunos interessados, dividindo os poemas entre eles, sem a limitação do número de personagens. Além disso, os alunos podiam apresentar os poemas de forma mais independente do que em uma peça com personagens definidos, o que demandaria um melhor desempenho e poderia se constituir num maior obstáculo; deveu-se também, e talvez principalmente, à falta de tempo para novas pesquisas. A adaptação e praticamente reedição do próprio "cartaz" para divulgação do espetáculo, evidencia essa falta de tempo, inclusive para orientar os alunos na preparação de outro – como o nome da escola homenageia o educador Anísio Teixeira, acrescentou-se no "cartaz" a nota de mil cruzeiros reais, com a sua figura.

Mas as duas montagens se diferenciaram bastante. No curso supletivo os alunos tinham média de idade maior, mais maturidade, outra capacidade de concentração; praticamente todos trabalhavam, tinham uma outra história de escolaridade, e realizaram uma apreciação e interpretação dos poemas distinta da que foi feita pelo atual grupo de alunos. Esta montagem do recital pelos alunos do curso supletivo foi, após a apresentação na escola, a convite de uma professora que também lecionava na Faculdade de Letras de Macaé, reapresentado naquela faculdade, para os alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia. O resultado satisfatório com as apresentações, devido à boa performance dos alunos, foi motivo de muita alegria e entusiasmo para

o curso noturno, o qual é comumente associado à apatia e ao desânimo de alunos e professores.

Na segunda montagem, às diferenças com relação ao elenco e às condições da própria escola somaram-se as mudanças de visão da própria professora, diretora da montagem. Os outros trabalhos desenvolvidos na escola nesse intervalo de tempo, as peças de teatro assistidas, as conversas com atores e profissionais, algumas leituras e a releitura dos próprios poemas foram fatores que modificaram sua visão, aumentando sua expectativa sobre o trabalho. Pode-se considerar que ocorreu, entre a 1ª e a 2ª montagem, um movimento de ampliação de seu preparo para lidar com o teatro. As dificuldades como conseguir horário e espaço para os ensaios, recursos para o cenário e o figurino (dificuldades enfrentadas por todos os grupos de teatro), a falta de domínio de técnicas de representação teatral, do uso do corpo e da voz pelo ator, para melhor dirigir as montagens, continuaram a existir, mas sentimos uma mudança qualitativa na equação dessas dificuldades. Se elas persistiam, já não mais levavam a pensar em desistir do trabalho. Recordando a concepção das cenas, considera-se que na primeira versão do Recital havia uma carga maior de literalidade na encenação, o cenário baseado em painéis, com um peso jogado no próprio conteúdo dos poemas que iam sendo representados. Na segunda "edição", apesar de ainda estar muito presente o apego à palavra escrita, já pensou-se numa outra possibilidade cênica. Em todas as duas um leilão do poeta abre o espetáculo. Na primeira ele é apenas o primeiro poema a ser mostrado na seqüência. Na segunda, seria uma feira, o poeta leiloado, os poemas e seus versos vendidos nas barracas; criava-se uma situação teatral. Aos poucos, refazendo um trabalho, estávamos descobrindo e aprendendo.

Eis o poeta,

Senhoras e
Senhores,

Quem dá
mais?

Quanto vale,
Senhores,
um verso?

Uma idéia
do poeta,
quanto vale?

Os alunos do Supletivo da Escola Estadual Matias Neto apresentam:

Recital
Cecília Meireles
e
Carlos Drummond de Andrade

Prosa e versos:

Ou isto ou aquilo
O menino azul
Leilão de jardim
Retrato
Canção
Lua adversa
Canteiros
Motivo
Camelô caprichado
Poema das sete faces
No meio do caminho
Cidadezinha qualquer
Quadrilha
José
Noturno
Mãos dadas
Sobrevivente

Dia: 27/11/89

Horário: 20 horas

Local: teatro do Nec

Montagem e direção: Professor
Simone Sa

Elenco:

Turma 503: Alzeri
Romi

504: Maxmara

701: Eliane
Fátima

702: Valéria

706: Jocelina
Madalena
Marcelo
Márcia

801: Ângela
Ricardo

803: André Luiz
Cláudio

804: Manoel

Agradecemos a todos que conosc
boraram.

"Eis o poeta fora dos gabinete
ruas praças e vilas, bebendo
raço do povo nos arremedos de

Podemos citar aqui mais um indício daquela possibilidade da escola ser capaz de estimular o interesse pelo teatro, através de suas montagens. Nessa participação do Recital no Festival de Teatro Amador, reencontrei três alunos que participaram da 1ª montagem, com o curso supletivo. Manoel, André e Cláudio, "iniciados" em teatro através daquela experiência na escola, apresentavam-se no Festival, atuando em outros grupos da cidade. Vieram com entusiasmo conversar conosco, lembrando do trabalho e comentando o que estavam realizando agora.

Faz de Conta que é Brincadeira

A focalização de um outro trabalho realizado naquele ano, nos permitirá pensar mais um pouco sobre a linguagem teatral e suas manifestações na escola. A Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação, formada por professores das diversas disciplinas e por uma orientadora pedagógica, vinha há alguns anos implementando o projeto da Feira de Cultura, a partir de um tema gerador, escolhido por cada grupo de professores, nas escolas. A adesão dos professores e alunos ao projeto era bastante irregular, ocorrendo um maior ou menor envolvimento. Muitos professores o encaravam com certa tranqüilidade e alguns com entusiasmo. Viam nele uma imposição administrativa, mas também uma oportunidade de tentar melhorar o ensino. Dando continuidade e incrementando as atividades que já desenvolviam eventualmente nas aulas, preparavam trabalhos sugeridos pelo tema escolhido. Pelo acompanhamento que se fez na época da apresentação dessas Feiras, nas diversas escolas, pode-se perceber a mostra de muitos trabalhos interessantes, evidenciando a boa produção das turmas e a orientação dos professores. Outros viam de forma mais aguda as reais dificuldades para aquele empreendimento, considerando-os verdadeiros obstáculos, identificados por eles como a falta de tempo, de material, de interesse dos alunos, de formas de avaliá-los e sobretudo sentindo e reconhecendo a dificuldade de se alterar a maneira de trabalhar os conteúdos, com a qual "davam aulas há tanto tempo". Talvez evidenciando, entre outras coisas, o abismo que nossas representações de cultura escolar colocam entre os conteúdos programáticos e os ou-

tros elementos da cultura. Nos momentos de maior aproximação entre os conhecimentos das disciplinas, vistos como elementos e compromissos próprios da escola, e as produções artísticas, "mais culturais", o professor muitas vezes se confunde.

Nesse contexto, vamos voltar ao teatro. A peça chamada "Faz de Conta Que é Brincadeira", montada como espetáculo de rua e apresentada no pátio da escola, começava assim:

- **Mãe**: Menino, menino, vem fazer a tarefa da escola, menino!
- **Filho**: Tô soltando pipa, mãe. Tô soltando pipa!
- **Mãe**: Menina, menina, vem tomar banho, menina!
- **Filha**: Tô fazendo comidinha, mãe. Tô fazendo comidinha!
- **Mãe**: Menino, menino, vem jantar, menino!
- **Filho**: Tô batendo pique, mãe. Tô batendo pique!
- **Mãe**: Menina, menina, vem dormir, menina!
- **Filha**: Tô cuidando da boneca, mãe. Tô cuidando da boneca!
- **Mãe**: Por que será que criança gosta tanto de brincar?
- **Todos**: Por que será?
- **Mãe** (perguntando para um homem que passa): E o senhor, quem é?
- **Homem**: Eu sou psicólogo, sociólogo e antropólogo.
- **Mãe**: Ah, então o senhor pode me responder: Por que será que criança gosta tanto de brincar?

(O homem conversa em segredo com a mãe)

- **Homem**: Entendeu?
- **Mãe**: Entendi. (E para uma mulher que passa: - E a senhora, quem é?)
- **Mulher**: Eu sou pedagoga, professora, supervisora, orientadora e diretora.
- **Mãe**: Ah, então a senhora também pode me explicar: por que será que criança gosta tanto de brincar?

(A mulher conversa em segredo com a mãe)

- **Mulher**: Entendeu?
- **Mãe**: Entendi. (E para uma menina que passa: - E você, quem é?)
- **Menina**: Não está me reconhecendo?
- **Mãe**: Não!

- **Menina**: Eu sou você ontem.

- **Mãe**: Eu também já fui criança! ... Agora eu sei porque criança gosta tanto de brincar!

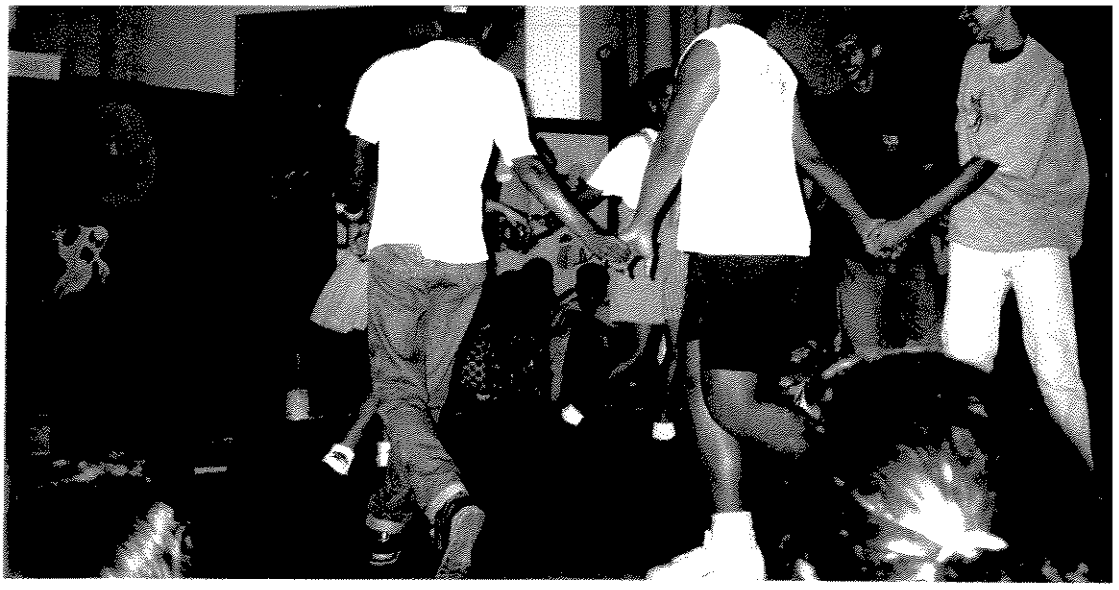
- **Filho**: Mãe, vem me dar janta.

- **Filha**: Mãe, vem me dar banho.

- **Filho**: Mãe, vem me ensinar a tarefa.

- **Filha**: Mãe, vem me vê dormir.

Esta cena termina com os atores sentados em círculo; ao centro, três deles, vestidos como crianças, jogam futebol com uma bola de meia; outros três, vestidos como adultos, circulam em volta. Num dado instante, os adultos se despem, ficando com as roupas de criança que vestiam por baixo da outra. Deixam no chão as roupas de adulto e os bigodes e entram no jogo de bola. As crianças, ao perceberem as roupas jogadas ao chão, deixam a bola e se vestem, não esquecendo de colar os bigodes. Este jogo todo tem como fundo a música de Milton Nascimento e Fernando Brandt, cantada pelo grupo de atores: "*Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração; toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão. Há um passado, no meu presente, um sol bem quente lá no meu quintal; toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão. E me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir: amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor. Pois não posso, não devo, não quero viver como toda essa gente insiste em viver e não posso aceitar qualquer sacanagem ser coisa normal. Bola de meia, bola de gude, o solidário não quer solidão, toda vez que a tristeza me alcança, o menino me dá a mão. Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração; toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão.*"



Quem apresenta esta montagem são os alunos da 8ª série, durante a Feira de Cultura da escola[70]. A esta abertura, escrita pela professora, seguem-se as outras dez cenas apresentando cantigas de roda, brincadeiras, poemas e músicas infantis. O arranjo do texto, com a escolha e definição das cenas e produção das falas que fariam as ligações entre elas, resultou de um trabalho do grupo, nos primeiros encontros para a montagem. O elenco inclui toda a turma de alunos. O figurino é de roupas improvisadas, os objetos de cena na maioria feitos de papel. Uma orientadora educacional que assiste à apresentação comenta: - "*Como eles conseguiram resgatar as brincadeiras antigas!*". Mas a idéia do "brinquedo" como tema gerador para as atividades da feira surgiu, menos pela idéia de resgate histórico, do que por uma forte impressão que aquela turma passava para alguns professores. Era sem dúvida uma turma contida. Era um grupo de jovens, alguns já trabalhando, que eram insistentemente cobrados, pela coordenação da escola, por uma atitude de responsabilidade e seriedade perante o estudo. "Já estavam na 8ª série, quando já não são mais crianças, quando então é preciso se pensar no futuro, talvez no exame para a escola técnica; quando não podem fazer certas coisas e nem ter certos comportamentos; quando quase já podem dizer: "Oh, que saudades que eu tenho..." Anarquizando um pouco o projeto, colocado pela Feira, de se integrar os conteúdos do programa, a intenção era jogar numa peça simples outras possibilidades.

Por conta do festival de teatro amador do qual a 7ª série havia participado, meses atrás, alguns alunos da 8ª série e a professora haviam assistido a um espetáculo clássico da Commedia dell'Arte: "*Arlequin, servidor de dois amos*" e um outro de teatro de rua: "*Pagode Banana*", que muito lhes impressionaram. A vontade de aproveitar algo do que fora observado e cobranças do tipo: "*Êh, professora, só faz teatro com a 7ª série!*" colaram-se à idéia do pátio da escola como ambiente aberto e público, em oposição à privacidade das salas de aula. Neste pátio há uma pequena arquibancada circular, ensaiando uma arena. Havia também nesse pátio, contraditoriamente, a imposição de um silêncio meio sombrio, visto que o turno da

[70]E. E. M. Polivalente Anísio Teixeira, Macaé, RJ, 2º semestre de 1994.

noite, abrigava turmas do curso superior de Administração do convênio que a Prefeitura Municipal mantém com a Universidade Federal Fluminense. Faziam-se filas para entrar nas salas, o ir e vir para o refeitório, para a biblioteca ou para o banheiro era feito a passos lentos e as conversas com os colegas bastante vigiadas. Essas atitudes também eram cobradas nos outros períodos de aula, pelas convicções pedagógicas da direção, mas o movimento e as vozes dos alunos das quatro turmas do 1º grau noturno ficavam acentuadamente limitados, em função das turmas da faculdade.

"Em cima de um palco, arena, ou em qualquer espaço transformado de espaço cotidiano em espaço poético (ocupado pela arte), a atividade dramática aponta em nossa memória os lugares por onde passamos na nossa experiência cotidiana. Pelo espetáculo, pelo evento artístico ou pelo jogo dramático de atuantes descompromissados com o espetáculo revela-se um tempo da coletividade - sua forma de existir."[71] Hoje, revendo a fita de vídeo da apresentação, com a sua enorme zoeira e também com o riso dos alunos, essas palavras de Joana Lopes nos soam fortes insinuando os sentidos que podemos atribuir ao pátio barulhento, tomado pelos alunos e convidados.

Também aproximamos aqui a idéia contida nas experiências da *máscara urbana*, desenvolvida pela equipe de Donato Sartori, citado no primeiro capítulo. Através dessa performance teatral, que mistura comunicação gestual e máscaras, realizadas em locais públicos abertos, o público espectador pode, por uma uma nova utilização, redescobrir os espaços urbanos que foram banalizados pelo hábito e pela rotina. Talvez possamos ver nossa peça simples por esse lado – fazendo de conta que era brincadeira – como uma experiência de jogo teatral, vivenciando as particularidades do teatro de rua, junto com as outras atividades da Feira de Cultura, ocupando o pátio da escola de forma festiva e não cotidiana. Foi uma pena não ter-

[71]LOPES, J. *Pega Teatro*. Campinas, S.P.: Papirus, 1989, p. 22. As referências a LOPES, nesta dissertação, partem dessa obra, intermediadas por colocações da autora na disciplina "Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas: Introdução ao Teatro I" , por ela ministrada no Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Unicamp, cursada pela pesquisadora no primeiro semestre letivo de 1997.

mos usado máscaras na peça. Nem pensamos nelas naquele momento, nos escaparam!

Algumas considerações de Joana Lopes podem prosseguir essa reflexão sobre os modos do teatro na escola. *"O teatro com significados educacionais, dirigido para uma prática dramática transformadora, social e teatralmente, não deve se distanciar da verdade que é ser o teatro um produto de nossa imaginação poética. Jamais um mero instrumento de reportagem ou catequese. Teatro não é giz nem quadro-negro. Ele é jogo dramático que abre uma perspectiva de educação para quem o faz e quem o assiste ... Nele vemos o universo reinventado como uma nova carga de emoção."* (p. 23). Aqui relembramos Bruzzo, Enzensberger e tantos outros a apontarem as inabilidades da escola para com o cinema ou a literatura. Talvez a peça *Faz de Conta que é brincadeira* tenha se aproximado um pouco, senão na montagem concreta, pelo menos nas intenções, dessa perspectiva mais livre da "inabilidade artística docente", uma vez que não se propunha e, nas suas limitações, com certeza não funcionava bem como pesquisa histórica das brincadeiras populares antigas e nem abordava um conteúdo do programa ou do livro didático. Era antes de tudo um compromisso com o lúdico e um descompromisso com as responsabilidades curriculares, promovidos, contraditoriamente, por uma imposição administrativa que a Feira de Cultura não deixava de significar.

Pensando-se na vivência da montagem da peça, aproximando brincadeiras, representações, o riso dos alunos e pátios silenciados, não pudemos deixar de lembrar de Rabelais, de seus jogos e de seu riso na praça. Não deixamos também de sentir um conforto, meio tímido, ao encontrar, no texto de Joana Lopes, as observações do ator Vitório Gassman: *"há um sentido de infância no ator; ele de uma forma mais acentuada continua vivendo a dimensão lúdica; o instinto do jogo é fortíssimo nas crianças e pode ser (de)formado pela educação, pela cultura, pelas convenções ou pelas técnicas específicas"*. Ele nos lembra que a expressão "faz de conta que" é típica da linguagem infantil e não haveria atriz mais pura que a menina que brinca com a boneca, pois ela sabe que a boneca, longe de ser de carne e osso, é

um objeto e mesmo assim finge acreditar nisso, vestindo-a e penteando, e a partir dessa filha de mentira, recria uma fábula doméstica perene. *"O jogo como se sabe é uma exceção na vida de todos os dias. Contém sempre um elemento de estranhamento, de transferência para uma realidade diversa, 'segunda', mais frágil e mais fascinante. Exclui portanto qualquer interesse instrumental, não serve para nada, não deve servir para nada: o jogo é gratuito. Ele serve para a felicidade, que é a maior das utopias."* (p. 17).

Como um indício de que o jogo e o riso não estão mesmo no cotidiano escolar encontro, entre os meus "papéis preciosos", uma folha com o pequeno texto da "Cena da mãe", abertura da peça das brincadeiras e no seu verso, impressa em mimeógrafo a álcool, uma lista de exercícios de classificação de reações químicas, matéria da minha aula com a 8ª série. Jogo e ensino, como dois lados de uma mesma moeda. É uma evidência do conflito que se vive ao desenvolver essas atividades na escola, onde elas não podem ser sempre gratuitas e descompromissadas. Junto à vontade de "jogar" há os compromissos com os conteúdos de ensino e com o tempo das aulas. Há também o jogo de poder dentro da escola, interferindo nas relações que se estabelecem.

Com relação ao recital montado com a 7ª série, um dado que mostra que esse mesmo conflito, essa tensão entre as responsabilidades e o trabalho com teatro, foi vivido também pela direção da escola, é mostrado por Priscila, aluna do elenco, quando diz: "*A diretora ficou insegura. A senhora era nova na escola. Acho que ela não queria que fizesse porque ia atrapalhar as aulas. Ela falou que a gente já tinha muitas dificuldades nas matérias... Não foi um obstáculo porque a gente queria... Depois ela empolgou, queria ampliar.*". Acredito que essas desconfianças eram tanto preocupações com o rendimento da turma, quanto com a agitação que o trabalho com teatro costuma provocar, em termos de mudanças na rotina da escola e de alterações nas normas de ocupação do tempo e do espaço escolar. Mas o resultado do trabalho e a boa apresentação dos alunos, bastante festejados, compensaram

essas desconfianças; a própria direção foi quem sugeriu e incentivou a participação do grupo, posteriormente, no Festival.

Esse conflito entre as atividades culturais, "barulhentas", vistas como alheias ao ensino e as próprias aulas, onde se cumprem os programas, é bastante forte e às vezes gera sentimentos, situações e visões contraditórias, até incompatíveis com a própria noção de arte, sendo resolvido ou contornado de maneiras diversas. As representações de cultura escolar e de aula estão sempre norteando esses caminhos. O "entusiasmo" pela cultura e essa preocupação com o ensino, considerando também a opinião e a expectativa dos pais, é explicitado pela fala da diretora da escola: "*Eu acho importantíssimo que a escola dê ouvidos e de voz à parte cultural. Ouvidos eu digo é quando algum profissional que tenha esta vontade de fazer e a gente ajuda a promover essa realização... Em 79, a gente tinha três meses de fundação, cinco alunos me procuraram: 'nós vamos montar uma banda'* [comentando sobre a formação da banda de música da escola, que toca ainda hoje] ... *montamos a banda. Ela me trouxe um resultado social. Eu ví a produtividade escolar, o rendimento escolar com este sonho deles de realizar uma banda de música.... está na música, tem que ter boas notas; ficou com muita nota vermelha, se afasta um pouco... Alunos que estavam com notas vermelhas demais, indisciplinas demais, não viajaram com a banda. Quando melhoraram, voltaram a ela... Todo o espaço da escola tem que ser ocupado com esta parte cultural... seria a parte complementar das matérias. Professor de história, de ciências, de português, até o de matemática... Eu digo que esta escola aqui é um escola de louco, a gente agita muito, aí eu digo: 'basta!'; aí eu volto para o tradicional: 'uma semana sem barulho aqui na escola!'... Sabe aquele negócio de dar corda, puxar corda?...*".

Inspirando seus trabalhos sobretudo nas colocações de Brecht e Paulo Freire, Joana Lopes, afirma o teatro como prática de educação, partindo do princípio de que todas as pessoas têm a capacidade de dramatizar e ser a fonte primária de informação e criação. Realça o valor do jogo dramático, nas modalidades "fundo de quintal" ou "faz-de-conta", como oportunidades de recuperar a experiência vivida ou imagi-

nada, reidentificar o conhecido e ampliar as referências. Mas interroga o teatro na escola, e aqueles que o experimentam, acerca dos seus modos. Qualquer forma de orientar o teatro como prática educativa levaria ao desenvolvimento da expressão, da criatividade e a reconhecer a importância da arte no processo de amadurecimento das idéias, do corpo e da sensibilidade?

Nesse sentido, são distinguidas, pela autora, basicamente duas propostas fundadoras divergentes. A primeira seria a vivência de grupos de agitação e propaganda, que atuaram no combate ao nazi-facismo, na Alemanha na década de 30 – entre eles, o teatro político de Erwin Piscator, que se constituiu em uma forte influência para Bertolt Brecht. Uma aproximação a essa proposta, em tempos mais recentes, é o Teatro do Oprimido conduzido por Augusto Boal. A segunda proposta fundadora seria o teatro dos jesuítas, utilizando a força do convencimento teatral devidamente reforçado pelas armas dos conquistadores. Nessa matriz catequética se basearia o teatro usado na escola como instrumento didático ("devidamente reforçado" pela nota no boletim?). Teatro que, pelo conteúdo e forma de encenação, reforça a educação para submissão e o estreitamento do pensamento. Essas observações da autora, mesmo que possam ser negadas e superadas em alguns aspectos por várias experiências práticas, alertam sobre os condicionamentos históricos do trabalho pedagógico, em qualquer uma das suas dimensões.

O confronto dessas colocações com o cotidiano estampado na peça das brincadeiras, narrado numa situação nada cotidiana para a escola, e com os detalhes da sua montagem, permite evidenciar que o teatro na escola às vezes consegue escapar das intenções puramente didáticas. A história simples da peça colocou em questão alguns temas como: as brincadeiras de meninas (educadas para a maternidade e serviços domésticos?) diferentes das de meninos (mais livres e ativos?); é a ciência e o seu saber, na figura dos profissionais citados, quem pode ensinar à mãe o porquê das brincadeiras? A memória é conhecimento? O quanto de determinismo e acomodação existe nas cantigas e brincadeiras populares. Houve nessa situação, uma larga margem de liberdade com relação aos encaminhamentos da montagem, sendo os

alunos constantemente solicitados e atendidos. De que formas então reagem ao texto, querendo modificá-lo ou contribuindo na sua elaboração final e na concretização cênica? O que os professores e os alunos conseguem propor em termos de linguagem teatral e o quanto estão presos a modelos restritivos? Como os alunos conseguem usar o próprio corpo como expressão, nos poucos momentos propiciados para isso?

Ana Mae Barbosa[72]destaca a importância, nas atividades da escola, de se equilibrar o incentivo à liberdade de expressão do indivíduo com a possibilidade de levá-lo ao contexto cultural, através da informação sistematizada. Professor e aluno devem saber que fazem teatro, que o inventam, mas que outros já o fizeram, já o inventaram e continuam inventando. A prática "auto-referida" do teatro, aquela que cultua a espontaneidade do aluno, sonega informações mínimas de dramaturgia e faz tudo partir dele e terminar nele mesmo, segundo a autora, *"chega a desmentir a função social da arte, que é, entre outras coisas, levar o indivíduo a reconhecer o que tem de comum com os outros seres humanos, aqui, agora e através dos tempos"*. Poderia-se procurar preservar a espontaneidade *"inserindo-a na historicidade e tornando-a conseqüente através de uma inteligibilidade sistematizadora"*. Ela gostaria de definir o que é "aprender teatro" como a disposição para conhecê-lo e fazê-lo.

As considerações encontradas no *Pega Teatro*, além de interrogar sobre o modo de desenvolver o teatro com os alunos, num tom severo, quase ao ponto de fazer qualquer professor incauto e de "coração cálido" desistir de tentá-lo, invoca pontos da trajetória do teatro, dos quais os professores quase sempre não têm conhecimento. E talvez seja o desconhecimento dessa historicidade um dos fatores que pesam no modo de lidar com o teatro na escola. O que nos faz mesmo incautos e inábeis. Faltam-nos elementos teóricos para analisar as idéias que temos, professores e alunos, sobre textos dramáticos ou cenografia. Marcas jesuíticas, estratégias

[72]Ana Mae Barbosa in REVERBEL, O. *Um Caminho do Teatro na Escola*. São Paulo: Scipione, [s.d.].

românticas, propósitos realistas e diversos outros aspectos podem ser pesquisados, reconhecidos e compreendidos (e superados?). Utilizamos no nosso fazer tudo o que já vimos e ouvimos de teatro. Talvez nada se faça nessas atividades que não tenha suas bases nessa história teatral, nessa memória do corpo e da linguagem. Por mais que as iniciativas teatrais na escola possam estar viciadas e restringidas pelas influências da televisão, provavelmente é o próprio teatro, em suas apresentações e em sua história (algumas vezes mostrada e tantas vezes utilizada pela televisão), quem poderia dar melhores condições de reflexão, aprendizado e desenvolvimento. Nessa perspectiva, o fazer teatro com os alunos simploriamente, achando que ele foi sempre assim, em todos os tempos e lugares, que o importante é fazer e que já se estaria conseguindo muito, visto a falta de tempo dos professores e as difíceis condições de trabalho nas escolas, se torna insuficiente, e pesquisar sobre o teatro não trataria apenas de um luxo supérfluo em tempos rápidos e "carentes" em todos os sentidos.

Fragmentos da história do teatro no Brasil

Em uma crônica onde se solidariza com o espectador tímido, que sofre com as surpresas dos espetáculos interativos do teatro moderno, Luís Fernando Veríssimo, de forma imprecisa e descompromissada, expõe essa imbricação da vivência teatral de cada um com o desenrolar do teatro[73] e, em meio ao irônico, permite pressentir quantas possibilidades já foram postas por essa história e como podemos estar perdendo, nas nossas tentativas, por não procurar conhecê-la: "*Dizem que nas formas primitivas de teatro sempre havia a participação do público. No teatro grego, não era raro alguém da platéia avisar, por exemplo, ao Édipo, que ele estava namorando a mãe, forçando o ator a se fingir de surdo para não estragar a trama. No teatro elizabetano a platéia assistia as apresentações de pé, comendo e bebendo e interferindo na peça com palpites ou com empadões bem mirados. Contam que alguns vilões de Shakespeare chegavam a interromper suas falas para responder aos*

[73]VERÍSSIMO, L. F. O Tímido no Teatro, Campinas: *A Tribuna*, 5 de outubro de 1997.

insultos mais pesados do público, embora não haja registro de nenhum que tenha usado sua espada para silenciar alguém. Em todos esses casos, no entanto, a interação era por iniciativa da platéia...De certa forma, a experiência teatral de um espectador moderno repete toda a história do teatro, como o feto repete toda a história da espécie no ventre[74]*. Nada mais parecido com o teatro de antigamente do que o teatro infantil, onde também há tramas básicas, comédia ingênua, exageros trágicos e catarse. As crianças interferem na história como o público de antigamente, vaiando os vilões, incentivando os heróis, avisando aos berros que o lobo vai atacar e, não raro, subindo ao palco para impedir o ataque".* O texto de Veríssimo segue mostrando a modificação da forma de interação do público com o palco e sugerindo que as surpresas, nem sempre agradáveis ou até violentas, reservadas à platéia pelo atual "teatro interativo", poderiam ser a "vingança" do palco contra o que já sofreu na mão do público.

Considerando que o teatro feito na nossa escola hoje começou há muito tempo, destacamos alguns fragmentos esparsos dessa história teatral, apresentados aqui alternando-se narrações e descrições, como às vezes ocorre nas peças. Não se pretende fazer um panorama da história do teatro. Trata-se de ilustrar brevemente vontades e modos de fazer de alguns daqueles que, por diferentes caminhos, amaram e experimentaram o teatro. A seleção desses fragmentos, que pontuam momentos do movimento do teatro no Brasil, aos quais se somam as referências ao teatro anarquista (capítulo 3), quer evidenciar principalmente a intenção comum de usar o poder do convencimento teatral para a educação.[75]

Os exercícios espirituais, escritos por Inácio de Loyola em 1523, para as pessoas que desejam e procuram seguir a Jesus Cristo, no serviço do Reino de Deus,

---

[74]Referência do cronista à lei da ontogenia recapitulando a filogenia: Lei de Ernst Haeckel, lei da recapitulação ou lei biogenética, de 1891, que sugere que os embriões dos animais superiores repetem, no seu desenvolvimento, os estágios adultos das espécies inferiores, como que recapitulando abreviadamente todo o processo evolutivo que lhe deu origem.

[75]A pesquisa para compor estes fragmentos históricos baseou-se em estudos feitos nas disciplinas "Estudos do Teatro no Brasil I e II", cursadas pela pesquisadora, no Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Unicamp, durante o programa de mestrado.

baseavam-se na idéia de que a cultura da imaginação era um importante auxiliar na formação da inteligência. Os cuidados com as faculdades da alma: vontade, memória e inteligência inspiraram aos jesuítas o uso do teatro como método de pedagogia e catequese. Em 1599, a *Ratio atque Institutio studiorum Societatis Iesu* sistematizou os objetivos dos métodos de ensino dos jesuítas, buscando conjugar as tendências humanísticas da Renascença com as formas do pensamento escolástico da Idade Média, afirmando a autoridade da Igreja.

O Quinto Exercício Espiritual, "Meditação do Inferno", compreende, depois da oração preparatória e dois preâmbulos, cinco pontos e um colóquio. O 1º preâmbulo é a composição de lugar: *Consiste nesta meditação em ver com os olhos da imaginação o comprimento, a largura e a profundidade do inferno.* No 1º Ponto: *Verei, com os olhos da imaginação, os grandes fogos e as almas como que em corpos incandescentes.* No 2º ponto: *Escutarei com os ouvidos, prantos, alaridos, gritos, blasfêmias contra Cristo e contra todos os seus santos.* No 3º ponto: *Sentirei com o olfato, o cheiro de fumo, enxofre, imundície e podridão.* No 4º ponto: *Procurarei com o gosto saborear coisas amargas, assim como lágrimas, tristezas e o remorso da consciência.* No 5º ponto: *Tocarei com o sentido do tato essas chamas, sentindo como elas envolvem e abrasam as almas.* Por fim, pelo colóquio com Cristo trarei *à memória as almas que estão no inferno...*[76].

Petitat[77] analisa como os jesuítas levaram à perfeição o processo de seleção de conteúdos simbólicos e a própria organização pedagógica como elemento educativo. Sempre pautados em princípios de autoridade e obediência, expurgaram da cultura humanista os elementos contraditórios à fé católica; extraíram dos escritores antigos, pagãos e profanos, textos que poderiam servir à sua fé; truncaram outros tantos textos; despojaram os personagens gregos e romanos de sua historicidade própria, tornando-os modelos de virtudes católicas; ampliaram antigas e desenvolve-

---

[76]LOYOLA, S. I. *Exercícios Espirituais*. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p. 54 - 55.

[77]PETITAT, A. *Produção...* Obra citada.

ram novas técnicas de emulação como prêmios, apresentações públicas dos melhores trabalhos e sofisticação da competição no interior das classes. A forma de inculcar esquemas de ordem e de submissão se prolongava numa disciplina do corpo e dos movimentos. Não se pode imaginar o teatro realizado por eles, nosso primeiro teatro, isolado de todas essas referências.

Na visão tranqüila de Lothar e Raeders[78], com o teatro desenvolvido nos seus colégios do Brasil colônia, os jesuítas visavam a pregar a doutrina católica, "*ensinar os alunos a se exprimirem com facilidade, a se moverem com elegância, a conhecerem alguns autores da Antigüidade...* [e] *exercer uma influência moralizadora duradoura.* Segundo a visão dos autores, não poderia passar despercebida aos missionários a propensão dos nativos para o canto, a dança, os jogos mímicos e os cortejos em virtude de nascimentos, consórcios, guerras, epidemias ou mortes, nem poderiam eles desperdiçar a possibilidade de usar "*os espetáculos dirigidos para a imaginação e a sensibilidade, simultaneamente vivas e simples nos indígenas*" como meio de apostolado, ilustrando um catecismo elementar ou uma liturgia rudimentar. Assim perguntam: "*Por que, pensariam eles* [os padres missionários], *não utilizar canto, música, danças, mímicas, máscaras e mesmo plumas vistosas, de tamanho encanto para os selvagens - canibais, polígamos, nômades, bêbados - para tentar introduzir nas aldeias os rudimentos das verdades do cristianismo e duma civilização? Por que não utilizar para o seu proveito espiritual e material, para o proveito da santa religião, para o proveito da civilização, aqui representada por Portugal, isso que bem se poderia chamar um pré-teatro?*" (p.14,15).

Uma compreensão tão serena da atividade missionária chega a nos impressionar. Não há conflitos e nem violência nessa empreitada da civilização européia sobre os "selvagens". Essa visão positivista do teatro de Anchieta não considera, entre outros aspectos, o que Bosi[79] vai caracterizar como uma verdadeira invasão do ima-

[78]HESSEL, L. e RAEDERS, G. *O Teatro Jesuítico no Brasil.* Porto Alegre: UFRGS, 1972, p.93.

[79]BOSI, A. *Dialética da Colonização.* 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ginário indígena e a produção de uma mitologia paralela. Nesse processo introduz-se a noção de pecado, rompe-se a articulação do círculo sagrado dos indígenas, o bem e mal são separados em dois reinos que não se tocam, os rituais das tribos são vistos como maus hábitos que devem ser evitados. O culto aos mortos, cerne da religiosidade tupi, garantia de integração com a comunidade e identidade pessoal, é considerado um alvo a ser destruído. Para esse processo violento são poderosas as imagens e alegorias – o Governo, o temor de Deus, o amor de Deus, a Graça, a Providência Divina – muito bem usadas pelo teatro jesuítico, que não desprezava a força dinâmica do imaginário e dos mitos.

Pelo estudo de Lima[80], os Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola, sobretudo o Quinto, *Meditação do Inferno*, são também aproximados do teatro desenvolvido no Brasil por José de Anchieta, após sua chegada em 1553, com 19 anos de idade. Essa aproximação se evidencia pois *"consigo o jesuíta traz a verticalidade: há um céu, que é sobre, há um inferno, que é sob. No plano do solo instala-se apenas a dimensão humana, permanentemente solapada pela transitoriedade. O Gênese e o Apocalipse colocam entre parênteses o presente das árvores, da caça, da pesca, limitando-o de ponta a ponta pelo passado e pelo futuro".* (p. 19). Para a pesquisadora, o teatro de Anchieta realiza as duas operações básicas de todo teatro catequético: eliminar o conceito de tempo e espaço vinculados às experiências sensíveis, passando uma mensagem universal e eterna e falar à consciência, enfatizando o livre-arbítrio do indivíduo. *"No centro do acontecimento teatral há agora um homem e sua consciência: será tentado, pecará, expiará a culpa e será, finalmente, redimido."* (p.19).

Quando, mais à frente, focalizarmos as iniciativas para movimentar o teatro no Brasil no período do império, poderemos ponderar a hipótese lançada por Lima, quando afirma que *"com diferentes matizes, de época para época, o teatro repete o movimento de chegada do jesuíta, que é o movimento de querer, através do teatro,*

[80]LIMA, M. A. Você é Índio. In: ARRABAL, J. e LIMA, M. A. *Teatro.* São Paulo: Brasiliense, 1983.

instaurar uma nova civilização" (p.27). No capítulo 3, a mesma autora já nos falou sobre o teatro anarquista, que também pode ser visto como desejoso de uma nova civilização.

O texto *"Prólogo para o Diletante"*, de Carlos Alberto Soffredini[81], nos pareceu um excelente exemplo de como usar o teatro para ensinar um conteúdo, no caso, a própria história do teatro. Pois, querendo ensinar ele não abandona as características do teatro em si mesmo. Apresentado pelo Grupo Mambembe, em 1977, como introdução à comédia *"O Diletante"*, de Martins Pena, o *Prólogo* nos conta, divertidamente, como bem conviria à situação, um pouco da história do teatro no Brasil e situa o trabalho de Martins Pena. Eis algumas falas adaptadas:

[Apresentador e outras personagens:]

— *"Na noite de 4 de outubro de 1838, no Teatro Constitucional Fluminense, no Rio de Janeiro, subiu à cena a comédia em um ato intitulada 'O Juiz de Paz na Roça', representada pela Companhia de João Caetano, o 1º grande ator brasileiro. Os anúncios diziam...*

— *O programa será aberto com o drama 'A conjuração de Veneza' e terá como complemento a nova farsa 'O juiz de Paz na Roça'...*

— *Embora o programa não revelasse, o nome do autor da farsa era Luiz Carlos Martins Pena...*

— *Na ocasião ninguém assinalou a importância do acontecimento, mas ali começava, naquela noite, o verdadeiro teatro nacional...*

— *Martins Pena é o fundador da nossa comédia de costumes, que é o gênero de teatro, no qual se encontram as obras mais felizes da literatura dramática brasileira...*

— *É evidente que um autor cômico da qualidade de Martins Pena não poderia nunca ter surgido no Brasil, na primeira metade do século passado, sem a existência em nosso país de uma tradição teatral, por mais precária que ela fosse...*

— *Em 1553, chegava ao Brasil aquele que seria o primeiro dos teatrólogos em terras brasileiras: José de Anchieta...*

— [Nóbrega diz a Anchieta:] — *'Scuta cá, ó José. Eu ando cá c'uns problemas que quero qu'tu m'auxilies a risolvê-los: Pois não vê bócê qu'há aí*

[81]SOFFREDINI, C. A. *Prólogo para o Diletante*. Campinas: Unicamp, Instituto de Artes, Departamento de Artes Cênicas. Mimeografado, [s.d.]

uns patrícios que são muito dados a representações teatrais. Até aí, nada d'especial. O raio é qu'os pilantras andam a répresentar aí umas coisas muito pouco decentes... dentro da igreja... Agora 'scuta'qu: nós vamos fazer o seguinte: tu m'escreves aí um autozinho... mas tem que ser muito decente, ah, isso lá tem que ser... ia pois nós pegamos a tal pecinha e a representamos na véspera da circuncisão, certo?... Pois pois... mas olha, lembra-te d'uma coisa: tal teatrinho tem qu'insinar a estas gentes cá d'ó Brasil, que, diga-se de passagem não é lá flor que se cheire, tem qu'insinar pr'eles como é uma vida decente...

— [Apresentador e outras personagens:] — *A obra de Anchieta é antes de tudo catequista e moralizadora...*

— *Portanto Anchieta, embora estrangeiro, é considerado o 1º teatrólogo brasileiro, porque escreveu em língua brasileira, para brasileiros, sobre problemas brasileiros. Mas...*

— *A obra de Anchieta não está ligada a uma tradição teatral brasileira... não teve continuadores, ficando assim isolada no tempo."*

O *Prólogo* evidencia, fato que nos tem passado despercebido, que o teatro de Anchieta não era destinado apenas aos índios, visando também aos colonos portugueses. O texto segue narrando sobre o longo intervalo entre a obra de Anchieta e o século dezoito, quando "*começaria a se formar no país uma tradição teatral que criaria o clima para o aparecimento de um autor do porte de Martins Pena*".

Nesse intervalo histórico, há a figura de Antônio José da Silva, apelidado O Judeu, nascido no Rio de Janeiro, em 1705, e levado aos oito anos de idade para Portugal com a família, visto que sua mãe havia sido acusada de judaísmo, pela inquisição. Lá escreveu suas peças e *"nem com muita boa vontade nós poderíamos encontrar um traço sequer da nacionalidade brasileira na obra de Antônio José"*, que morreu queimado na fogueira da inquisição aos trinta e quatro anos de idade.

Mais tarde, com o desenvolvimento das cidades, foram sendo construídos os teatros. No Rio de Janeiro, o mais antigo que se teve notícia foi a Casa da Ópera do Padre Ventura. Ele, um mulato, como quase todos os atores naquela época, era um exímio tocador de violão e dono de uma bela voz. Seu teatro, que foi completamente destruído por um incêndio em 1769, também era chamado de Ópera dos Vivos. Este

nome indicava que as peças eram representadas com atores verdadeiros e não com bonecos, bonifrates ou títeres. *"Sem dúvida, um elemento que muito contribuiu para a difusão do teatro no Brasil e para a criação de uma tradição teatral brasileira, foi o boneco."* Havia três tipos de teatro de títeres: os de sala, os de porta e os ambulantes. Destes últimos era o "Teatrinho do Manuel Luiz", um barbeiro, excelente dançarino e tocador de fagote.

Nesse momento as tropas de Napoleão Bonaparte entram no palco de Portugal e a Corte Portuguesa chega ao Brasil. Em 1810, com a elevação da Colônia à condição de Reino Unido, abrem-se os portos ao livre comércio, criam-se o Banco do Brasil, bibliotecas, museus, jornais e escolas superiores. Há um grande incentivo à vida artística, incluindo o teatro. Na noite de 12 de outubro de 1813, é inaugurado o Real Teatro de São João, de propriedade do Fernandinho, o Sr. Fernando José de Almeida, que conseguiu construí-lo *"com empréstimo conseguido no Banco do Brasil, com a contribuição de acionistas, além de loterias com que foi agraciado pelo governo."* Seu teatro começa a importar companhias portuguesas para substituir os atores brasileiros.

Em 1815, nasce Martins Pena que, escreveria, além de "O Juiz de Paz na Roça", mais 19 comédias e 6 dramas. Suas peças, verdadeiras crônicas sobre o Rio de Janeiro da época, capital do império, *"são montadas ainda hoje com enorme sucesso, dada a sua atualidade, tanto da forma quanto do tema"*. O maior comediógrafo nacional morreu de tuberculose, em Lisboa, aos 33 anos de idade. Sua obra seria retomada e teria continuidade pelas mãos de França Júnior, no período da renovação realista da dramaturgia brasileira, por volta de 1860.

Na época de Martins Pena, as comédias, chamadas de farsas, consideradas como de menor valor, eram sempre apresentadas como complemento dos espetáculos de tragédia e dramas. Já nos referimos ao processo de desvalorização da forma cômica, vista como uma "literatura menor", desde os tempos que se seguiram a Rabelais.

Nos dramas e tragédias, destacava-se o trabalho de João Caetano dos Santos. Pela historiografia de Décio de Almeida Prado[82], repleta de conhecimento e afeto, pode-se conhecer um pouco desse maior ator brasileiro.

Nascido em 1808, filho de um capitão militar, João Caetano estrearia no teatro discretamente aos 19 anos de idade, no interior do estado do Rio de Janeiro. Aos 23 anos já seria profissional, na Corte. Ao ingressar no prestigioso elenco do Teatro Constitucional Fluminense, representando bem os velhos textos portugueses, confrontava-se com a hegemonia dos atores lusos. Colocara para si mesmo o propósito de defender o teatro nacional – o que ele julgava ser o seu melhor caminho – e trabalhará toda a sua vida, com esse intuito. Em 1833, forma a sua primeira companhia dramática nacional, só com atores brasileiros.

Isolado aqui, bebendo sobretudo das fontes portuguesas, João Caetano abria seu caminho com pequenos passos, seguindo a tradição. Manuscritos passados de mão a mão, um patrimônio comum e anônimo, pequena herança de família. Diziam até que foi mestre de si mesmo. Nele estavam o modelo e a escola.

"No palco sem mestre me arrojei... penas... trabalhos muito vencera... já desanimava quando de meus patrícios soa o brado. Escutei - brado amigo! Avante, ó jovem! Avancei e colhi doces aplausos, com que eles me tornam menos rude a espinhosa carreira que encetara." (João Caetano)

Há aí um pouco de exagero dramático. Na verdade, ele teve no início alguns mestres, humildes e obscuros e também alguns modelos europeus, galantes e famosos.

Mas, se por aqui, João Caetano, repassava os velhos textos clássicos, conquistando o público, na Europa, o furacão romântico e seus abalos já se faziam ouvir no teatro. O sublime e o grotesco subiam juntos ao palco. O prefácio à peça "*Cromwell*", escrito por Victor Hugo, em 1827, tornara-se um manifesto do teatro

---

[82]PRADO, D. A. *João Caetano: o ator, o empresário, o repertório*. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1972. e PRADO, D. A. *João Caetano e a arte do ator - Estudo de Fontes*. São Paulo: Ática, 1984.

romântico, congregando ao seu redor um grupo de jovens escritores que passariam a abandonar os rígidos preceitos do classicismo. E o guerreiro do teatro nacional segue a onda, importando as peças diretamente da França. Em 1836, começa a encenar Victor Hugo e Alexandre Dumas. Até 1845, terão sido montadas mais de vinte peças românticas. Em 1837, publica o livro "*Reflexões Dramáticas para uso dos que se dedicam à cena*". Baseados em textos de Riccoboni, seriam lições para si mesmo, um aprendiz improvisado em mestre.

Como responsável pelo Teatro Constitucional Fluminense, em 1838, abriga Martins Pena, na sua já referida estréia, e encena "Antônio José ou o Poeta e a inquisição", de Gonçalves de Magalhães. Essa montagem é considerada, sob algumas controvérsias, como a fundação do teatro romântico do Brasil. O texto de Magalhães, pelos poucos personagens, pela falta de "cor local", pelos espaços e tempos bem marcados não se identifica com o protótipo romântico, caracterizado pelo grande número de personagens e unidade de ação, mas a estética de encenação e o clamor do público surpreso a colocam como esse marco histórico.

A figura de João Caetano tem também suas contradições. Adorado pelo público era considerado por muitos como um homem de ação, atraente, "napoleônico", carismático, caritativo, insaciável de saber, inteligência de gênio. Encarnara os últimos lampejos da tragédia neoclássica, a meteórica ascensão do drama romântico e por fim os apelos do melodrama, tão ao gosto do público que freqüentava os teatros. Com sua voz, expressões do rosto e gestos, as personagens que interpretou viviam paixões violentas, emoções fortes, situações desesperadas, delírios, agitações e cóleras. Para outros, era um homem vaidoso, irritável, orgulhoso, inconstante, metido, lia mal e escrevia pior, era guiado por sua esposa Estela. Indiferente a tudo isso, ele se mantém como um marco na história do teatro brasileiro, sustentando, por mais de trinta anos, a continuidade do nosso movimento teatral – movimento teatral das salas fechadas. A sua maior contradição provavelmente é o fato de que querendo que o teatro nacional brilhasse e trabalhando toda a sua vida para fazê-lo reconhecido e emancipado, não tenha dado oportunidade aos autores nacionais. Elogiava, incenti-

vava, adiava, mas definitivamente não os encenava. Recusou muitas peças. Recusou até uma do José de Alencar, *O Jesuíta*, em 1861. Mas aí, parece que levou a pior. Dizem que o Alencar encaminhou uma série de medidas na Câmara, que acabaram por retirar-lhe a subvenção que recebia do governo.

João Caetano vem a falecer em 1863, após publicar seu segundo livro: *"Lições Dramáticas"*. Neste texto, com treze "lições", repassa os velhos ensinamentos de Riccoboni e de Aristippe, somadas a 35 anos de experiências no palco e ao balanço estético que realizara com a tão desejada viagem a Portugal, sonho dourado de muitos dos brasileiros da época", em 1860.

"O teatro bem organizado e bem dirigido, deve ser um verdadeiro modêlo de educação, capaz de inspirar na mocidade o patriotismo, a moralidade e os bons costumes; e, ou seja por esta, ou por outras razões, as nações cultas se têm esmerado em aperfeiçoá-lo, parecendo-me que o estrangeiro pode, à primeira vista, graduar a ilustração de um povo pela maior ou menor perfeição e regularidade do seu teatro; mas, sem uma escola, sem um compêndio que ensinasse os princípios da arte dramática, seria inteiramente difícil que o teatro brasileiro pudesse tomar um rápido progresso, como lhe é mister. Pareceu-me portanto de utilidade escrever êste opúsculo, que, ainda que conciso, descreve algumas regras da arte teatral." (João Caetano, 1863)[83]

Organização, direção, modelos, moralidade, bons costumes são velhas lições repetidas desde os jesuítas, que continuaram a ser passadas por importantes personagens da nova vida cultural. São marcas históricas do didatismo do teatro que estão sem dúvida muito presentes nas nossas manifestações de hoje. Conhecê-las, reconhecê-las nas suas variações e permanências no tempo, pode ser um passo importante para criticá-las e abrir às nossas experiências com teatro, outras possibilidades que ele comporta.

---

[83]SANTOS, J. C. *Lições Dramáticas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Imprensa Nacional, 1956, p.7.

Podemos continuar essa história com a análise de Faria[84] sobre as motivações ideológicas dos escritores brasileiros que se dedicaram à dramaturgia no período de 1855 a 1865, fortemente influenciados pelo realismo francês. Ele afirma que "*encarar o teatro como uma arte regeneradora da sociedade tornou-se uma atitude comum a toda a geração dos jovens intelectuais que se agruparam em torno do Ginásio para apoiar a reforma realista.*" "Ginásio" aqui é o Ginásio Dramático, pequeno teatro inaugurado em 1855. Por seu repertório e pela estética das encenações, tornou-se reduto realista, em declarada oposição ao Teatro São Pedro de Alcântara, maior e principal casa de espetáculos da corte, onde reinava absoluto, como já foi colocado, o empresário e ator romântico João Caetano. "Ginásio" em tributo ao Théâtre Gymnase Dramatique, de Paris, que a partir de 1852 iniciara a renovação realista, apresentando as novas comédias amparadas por significativas modificações na "mise en scène". Boa parte desses textos dramáticos foi traduzida e representada no Brasil com pouco tempo de atraso em relação a França.

Faria apresenta-nos um panorama do trabalho desses jovens autores, já expoentes da intelectualidade brasileira da época e através de suas obras e de suas colocações na imprensa discute o papel atribuído por eles ao teatro nacional. Lembra-nos também a serenidade no olhar de Antonio Candido sobre essas produções: "*comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime. Se não for amada, não revelará a sua mensagem; e se não a amarmos, ninguém o fará por nós. Se não lermos as obras que a compõem, ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou incompreensão. Ninguém, além de nós, poderá dar vida a essas tentativas muitas vezes débeis, outras vezes fortes, sempre tocantes, em que os homens do passado, no fundo de uma terra inculta, em meio a uma aclimação penosa da cultura européia, procuravam estilizar para nós,*

[84]FARIA, J. R. *O Teatro Realista no Brasil: 1855 - 1865*. São Paulo: Edusp, Perspectiva, 1993. As citações que se seguem abaixo são fragmentos esparsos desta edição.

seus descendentes, os sentimentos que experimentavam, as observações que faziam – dos quais se formaram os nossos".[85]

Para Quintino Bocaiúva o teatro era, à semelhança da imprensa, da tribuna, do púlpito, um meio de propaganda bastante eficaz. Impressionado com as primeiras peças francesas representadas no ginásio, que representavam o retrato de uma sociedade civilizada, moralizada, regida por uma ética burguesa impecável, considerava que esse tipo de dramaturgia exerceria uma influência benéfica no espírito dos brasileiros.

Também José de Alencar (1829-1877) tinha idéias muito claras a respeito do teatro que desejava para o Brasil. Impulsionado pelo entusiasmo com a reforma realista, chega a interromper a carreira de romancista para arriscar-se no terreno da "alta comédia", ainda não explorado pelos intelectuais brasileiros. Escreve, à maneira de Dumas Filho, a peça *O Demônio Familiar*, encenada no Ginásio... a 5 de novembro de 1857. *"Seu apreço por essa peça era tão grande que a dedicou à imperatriz D. Teresa Cristina, definindo-a como 'um quadro da nossa vida doméstica; uma pintura de nossos costumes; um esboço imperfeito das cenas íntimas que passam no interior das nossas casas;... a imagem da família'."* (p. 167). Na história do teatro brasileiro, esta peça se constitui no divisor de águas, marcando a ruptura com o romantismo teatral e o início da discussão, sob a ótica burguesa, dos problemas sociais, como a escravidão, nos textos de teatro. Textos que traduzem as nobres aspirações da pureza da família e da regeneração da sociedade. A sua peça "*As Asas de um Anjo* [inspirada nas francesas *A Dama das Camélias* e *As Mulheres de Mármore*] estreara em 1858 e fora censurada por imoralidade, pela polícia logo em seguida. Segundo Faria, esse texto *"mais que uma peça teatral, pretende ser um compêndio de lições edificantes à sociedade. Para Alencar, pais e mães, rapazes e moças, todos podiam se valer dos ensinamentos que contêm as várias cenas da comédia, utilizando-os na vida prática."* (p.185).

---

[85] ANTONIO CANDIDO citado por FARIA, J. R. *O Teatro...* Obra citada.

Também Machado de Assis, nas palavras de Faria, vai definir o teatro como "*verdadeiro meio de civilizar a sociedade e os povos*". Essa foi uma idéia jamais abandonada por ele, que criticava duramente o gosto do público pelo "*gênero artisticamente inferior*" das farsas "*movidas a pancadaria*". Machado "*queria um teatro que não fosse mero passatempo das massas, mas um instrumento de civilização e moralização dos costumes, pois acreditava na função educativa da arte, que devia 'caminhar na vanguarda do povo como uma preceptora'*". (p. 153). Mas para educar o público era necessário um repertório de peças nacionais que retratasse os costumes da vida social para poder moralizá-los. "*Favorável ao teatro utilitário, ao palco transformado em espaço para o debate de questões sociais, Machado, contrário à arte pela arte, recheou seu texto com referências ao teatro como um 'canal de iniciação', 'um meio de propaganda' ou 'um meio de educação pública', aproximando-o da imprensa e da tribuna. Porém mais insinuante e eficaz do que a palavra escrita ou falada, a palavra dramatizada é que tinha melhores condições de inocular nas veias do povo 'o sangue da civilização'.*" (p. 154).

Neste ponto podemos até pensar que ele conversa com Priscila, aluna do elenco do recital da 7ª série, que hoje fala sobre o teatro: "*O teatro pode ser usado pra ensinar. Tenho certeza que poderia ajudar a ensinar. É uma maneira mais fácil de entrar na cabeça. Uma coisa dramatizada fica na sua memória, parece que você entende e além de entender você grava melhor, nunca esquece.*"

A participação de Joaquim Manuel de Macedo na dramaturgia nacional é marcada pela montagem da sua comédia "a la francesa" *O Primo da Califórnia*, na estréia da empresa dramática realista, em abril de 1855. Para Faria, Macedo, nascido em 1820, não fazia parte da geração dos jovens intelectuais que estiveram unidos em torno do "Ginásio", reduto dos realistas. Tivera uma sólida formação romântica e mantinha amizade com João Caetano, que encenara algumas de suas peças (A exceção que confirma a regra!). Assim ele acompanhou os primeiros passos do teatro realista, discretamente, como um conselheiro, incentivador e crítico. Irá mais tarde mostrar-se mais sensível à possibilidade do teatro como uma escola de moralização

dos costumes. Compreendendo que o realismo teatral exigia a naturalização dos intérpretes em cena defendeu o aprimoramento dos artistas brasileiros, pois imitando as personagens, dariam "*à ficção a aparência de verdade*". Em várias oportunidades fez referências ao teatro como "*um poderoso elemento de civilização*", podendo influenciar "*os costumes, a educação e a moralidade do povo*". (p.161).

Lembramos que ver o teatro como utilitário, como canal de iniciação, como um meio de propaganda e desejar que ele não seja "mero passatempo das massas" e se torne um "instrumento de civilização" era também uma visão e um desejo comum aos líderes anarquistas (e a Bertolt Brecht). As diferenças essenciais estão no tipo de sociedade às quais aspiravam, na escolha de quais costumes deveriam ser "moralizados" ou ainda transformados e na estética do trabalho concreto sobre o palco.

Todas essas considerações nos levam a pensar que para o teatro, mais do que para as outras expressões da arte na escola, não é fácil se desprender do didatismo e das intenções moralizantes. O teatro tem sido considerado, desde os gregos, como essencialmente educativo e tem sido tradicionalmente muito "pedagógico" e doutrinário ao longo de suas manifestações e não se pode virar facilmente tantas páginas dessa história. Nesse sentido, todas as colocações sobre as nossas limitações como professores, nas nossas tentativas, não nos devem soar como imobilizantes, e sim como provocações e estímulos às nossas experiências e pesquisa.

No primeiro capítulo desse trabalho, comentamos acerca do excesso de importância que nós professores depositamos no texto escrito, em detrimento às imagens; essa valorização pode ser, em parte, fruto da tradição escrita inspirada pela bíblia como texto sagrado, a qual a escola, inicialmente dependente da igreja, soube tão bem cultivar e impor, em desconsideração à tradição oral, ainda largamente dominante na Idade Média, quando instalaram-se os primeiros colégios.[86] Lembramo-

[86]Em PEPITAT, A. *Produção...* Obra citada , p. 66-8, encontramos referências à importância da escola na Idade Média e no Renascimento no tocante à generalização do uso da escrita, simultaneamente aos fatores sociais e econômicos que desferiram "*um golpe irremediável na cultura oral*".

nos então, em tempo, de que o essencial do teatro está na encenação, no acontecimento teatral, e não no seu texto. Procuremos entender o que representava a referida mudança do romantismo para o realismo. A estética romântica com suas capas e espadas, úteis aos heróis, às paixões, aos devaneios e à liberdade de uma época, tornava-se imprópria aos temas do amor controlado, do casamento, do dinheiro e da propriedade, tão caros à visão de mundo burguesa, que se consolidou no século XIX. Se na ótica burguesa a velha sociedade estava morta, era preciso mudar a sua expressão. Os "dramas de casaca" do teatro realista, pelos seus textos e estética, fazem a pregação desse mundo burguês bem comportado. A sua comédia não quer fazer rir mas sim pintar os costumes, e para isso usa menos cores que o palco romântico.

Hoje vemos que no recital da 7ª série, o poema de Drummond *Balada do Amor Através das Idades*, que permitiu pensar sobre nossas diferenças e nossas semelhanças com os outros homens de outras épocas foi, muito provavelmente pela presença de seus heróis, escolhido intuitivamente para criar um momento "romântico". As estrofes foram divididas entre cinco alunos, que se sucediam na apresentação. A passagem do grego em soldado romano, em pirata mouro, em cortesão de Versailles e em moço moderno foi acompanhada por alguns detalhes. O figurino escolhido mostrava essas épocas tal qual as vemos nos filmes de aventura. Provavelmente para a platéia ele também representava essas épocas. As falas foram ditas do centro do palco, com um certo exagero de voz e de gestos, marcas fortes da estética romântica. Nos ensaios, mais rapidamente se definiram as marcações, visto a facilidade de os alunos imaginarem os tipos. Houve um detalhe não previsto por nós, com relação aos efeitos do figurino. A afirmação de Bergson a respeito de as referências ao corpo, ao comer e ao beber, durante uma cena dramática, fazer-nos rir pode ser conferida aqui[87]. O capacete com um imenso tufo de plumas amarelas (aproveitado de uma fantasia de carnaval) usado pelo s*oldado romano* já provocara risos na sua entrada e quando este narra emocionado: "*mas quando vi você nua caí-*

[87]Outras colocações de Henri Bergson acerca do riso e do cômico estão contidas no Anexo.

da na areia do circo e o leão que vinha vindo, dei um pulo desesperado e o leão comeu nós dois", a platéia se diverte. O poema foi seguido pela música João e Maria, de Chico Buarque e Sivuca, com a qual os pares dançaram uma coreografia, inspirada na cena do baile onde o Romeu de Franco Zeffirelli dança com a sua Julieta. Aqui usamos as máscaras. Ficou lindo!

Às vezes nos surpreendemos com as boas idéias que os alunos apresentam para a montagem das peças, na escola. Outras vezes, é muito difícil ou até impossível conseguir que alguns deles ocupem, da melhor forma, o espaço do "palco"; não associem determinados gestos a determinadas falas; saibam o que fazer com as mãos durante as falas ou pensem no que fazer com elas quando não estão falando. Focalizando as transformações que a estética realista colocou para as cenas de seu tempo, e analisando a forma como orientamos os alunos durante a montagem das peças e como produzimos os seus cenários, pode-se perceber como convivem, ainda hoje, nas nossas montagens, diferentes referências estéticas, tal qual acontecia também na fase de constituição do realismo. Este eliminou do palco a declamação, o costume dos artistas de dirigirem-se ao centro da cena no momento de suas falas e todo tipo de exagero de gestos ou de voz na interpretação. Quanto ao cenário, substituiu os móveis pintados no pano de fundo por móveis de verdade, cadeiras, mesas e armários de madeira. Generalizou-se o uso de objetos e acessórios verdadeiros, processo que culminou em alguns exageros naturalistas.

Ao final de uma das peças que assistimos no Festival de Teatro, um dos alunos comenta: "*Não parece teatro, parece novela de televisão ou 'Você Decide'*", referindo-se ao exagero realista da montagem. O texto contava a história de um jovem portador do vírus da Aids. No palco, uma sala de visitas de uma residência e um consultório médico "de verdade" e atores com roupas "de verdade". " – *Muito chato*", completaria o aluno.

Os textos realistas, "peças de teses", contém longas dissertações sobre moral e bons costumes, que são apresentadas pelo "raisonneur", personagem que funciona como um porta-voz do autor, presente também nas peças dos anarquistas. Enquanto

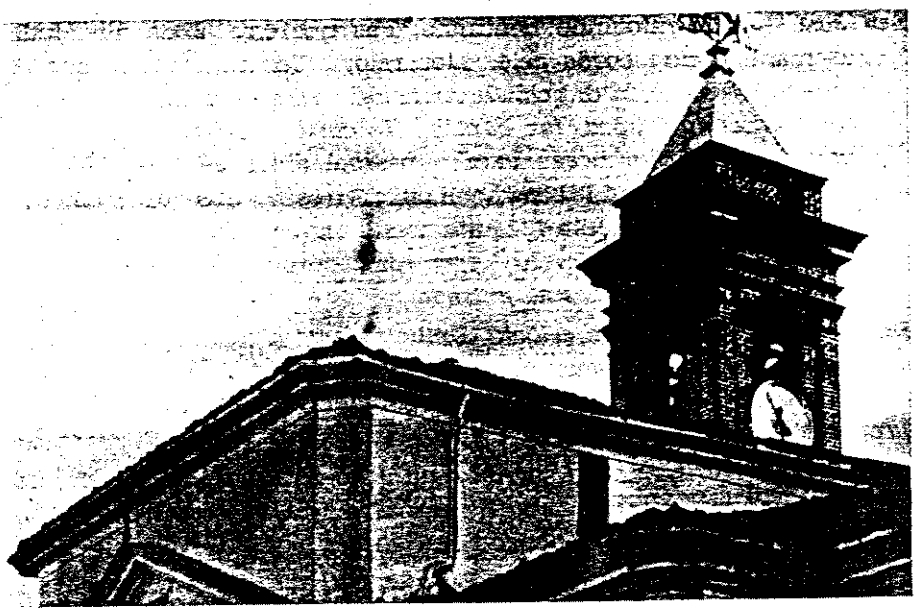
o raisonneur defende a sua tese, as outras personagens não têm, concretamente, o que fazer em cena, mas nela permanecem, ao contrário das personagens românticas, no seu constante "entra e sai" do palco. Apresentar soluções para estas e outras situações novas exigiu uma verdadeira revolução no teatro.

Também nas montagens da escola, a figura do raisonneur está muito presente, visto que em muitas delas queremos passar várias mensagens diretas. Algumas vezes essa função é atribuída ao próprio narrador da história, que além de contar os fatos, também procura explicá-los, segundo alguma ótica; outras vezes usamos um poema ou uma música como raisonneur, visto que queremos explorar a sua própria mensagem. Um bom exemplo da sua presença está na peça *Um homem baixinho que dava corda no relógio da matriz*, montada com alunos de 6ª série.[88]

Esta peça conta a história de um senhor que durante toda sua vida deu corda no relógio da igreja, regendo com suas badaladas a vida das pessoas da cidade. Em seus encontros com as outras personagens, que evidenciam suas profissões e sua situação social, ele é repetidamente humilhado pela falta de importância de seu trabalho. Um dia, estando doente, não pode realizar sua tarefa e a cidade vive uma grande confusão. A partir daí o homem baixinho passa a ser bem considerado por toda a cidade. Introduziu-se no início da apresentação uma espécie de apresentadora. Uma menina graciosa e faladeira, que diz gostar muito de ouvir histórias e que para isso vai chamar o narrador, não sem antes aproveitar e dizer algumas palavras sobre o trabalho humano e sua importância. Sem analisar aqui o conteúdo do seu discurso, identificamos nitidamente sua função como "raisonneur", passando uma mensagem que desejávamos. Sua presença era totalmente dispensável à história e só se justifica pela vontade de reforçar a mensagem ou até garantir seu entendimento.

---

[88] "*A História do homem baixinho que dava corda no relógio da matriz*". In: Ganymédes, J. *Vamos fazer teatro?*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, [s.d.]. Espetáculo apresentado pelos alunos da 6ª série diurna da E. M. Prof. Samuel Brust, em agosto de 1993.



A história do homem baixinho que dava corda no relógio da matriz

DIA 08/07/93

HORÁRIO: 14:30h

LOCAL: E. M. PROF. SAMUEL BRUST

MONTAGEM E DIREÇÃO: Professora Simone Salomão

CENÁRIO E FIGURINO: Todo grupo

ELENCO:

Adalberto
Adriana
Alex
Aline
Camila
Edriane
Flávia
Jane
Joseane
Lisiany
Marcelo
Nívea
Priscila
Rodrigo
Vanessa

AGRADECIMENTOS: Agradecemos, com carinho, a todos que contribuíram para a realização deste espetáculo.

As transformações de cenografia seguidas por todos os que se propunham a montar os textos realistas, no século passado, foram em grande parte determinadas por Montigny, um importante ensaiador francês. Um de seus golpes foi ter colocado uma grande mesa no centro da cena, impedindo que os artistas, entrando pelo fundo ou pelos lados do palco, se colocassem diante da "caixa do ponto". Essa estratégia aparentemente muito simples forçava os atores a irem para os lados, rompendo uma postura há muito sedimentada. Sob a sua direção, os atores permitiram-se voltar as costas para o público e falar naturalmente em qualquer parte do palco.

Para essa estética realista, o desafio era a tentativa de recriar, no palco, a naturalidade dos gestos e a reprodução de hábitos do cotidiano. As velhas convenções teatrais cediam lugar a um estilo que melhor permitia imitar o comportamento da família e da sociedade burguesas, espelhado nos textos. O conselho, tantas vezes repetido aos alunos que falam muito baixo: "fale sempre de frente para o público" é marcadamente romântico, enquanto que o "imagine que não tem ninguém te olhando", direcionado aos mais tímidos, pode ser inspirado em Montigny, que antecipava a "teoria da quarta parede", instalada, posteriormente, por Antoine, para o teatro naturalista francês, segundo a qual os atores deveriam representar como se não houvesse platéia. Nas novelas de televisão, nossos laboratórios, também convivem bem as cenas realistas e naturalistas, momentos românticos e episódios melodramáticos, talvez como na vida real.

No esquete da aula de ciências, a música que fala de pássaros é acompanhada de pássaros; quando o texto diz que "*a extinção dos animais é o início da extinção do próprio homem*", uma árvore de papelão e todos os atores caem ao chão. No recital o Preço do Poeta, as meninas que se indagam se é *isto ou aquilo*, à medida que falam, mostram os gestos ou objetos mencionados; a aluna que procura quem *lhe compre um jardim com flores e borboletas de muitas cores* carrega uma cesta com flores; o poema que imagina *naufragar o navio onde foram colocados os sonhos* é ilustrado por ondas de tule azul; a mulher que procura o *espelho onde ficou perdida a sua face* está sentada frente a um espelho; são exemplos de como apenas ilustra-

mos esses poemas, ficamos presos às suas palavras, não os representamos. Damos respostas visuais imediatas às palavras ouvidas. Respostas óbvias. Nem deixamos lacunas para serem preenchidas pela imaginação poética do espectador. Talvez seja um reflexo daquela procura pela "interpretação correta" das poesias e também daquele apego da escola ao texto escrito. No uso da imaginação e no emprego das alegorias e das imagens, os jesuítas estavam muito à nossa frente.

Em outros exemplos, já produzimos cenas que indicam uma apreensão mais interessante dos poemas. Com seus corpos, os alunos montam e desmontam lentamente as casas de uma *Cidadezinha Qualquer*; um aluno faz uma performance de dança irreverente, estilo anos 60, para depois, despindo a jaqueta, dizer que se chama *Carlos, aquele para quem um anjo torto sentenciou, das sombras, que foi ser gauche na vida*; depois de muitos desencontros amorosos, há um divertido cortejo para o casamento de *J. Pinto Fernandes, que não tinha entrado na história*, garantindo um final feliz, pois também a vida não é tão séria. A própria idéia do espetáculo como uma feira permitiu, como já assinalamos anteriormente, a criação de uma situação cênica mais rica. O cenário dispensou os painéis que quase sempre estão presentes, sendo composto de barracas onde eram vendidos corações, sóis, ovos verdes e azuis, estátuas da primavera, espelhos, retratos, luas, versos e outros elementos dos poemas e das músicas.

Sobre a participação dos alunos durante os ensaios e apresentações, podemos destacar algumas observações. Nas gravações em vídeo que temos das apresentações na escola, observamos diversos alunos com gestos que evidenciam a sua falta de concentração na cena que está se desenvolvendo. Cruzar os braços, coçar-se, rir e conversar com o colega são alguns exemplos constantes. Esses gestos muito descontraídos são evidências da espontaneidade com a qual os alunos atuantes preparam seu papel e da falta de concentração em cena. Essas observações podem indicar uma dificuldade de direção na preparação dos trabalhos apresentados, com relação ao preparo corporal dos alunos atuantes O aluno quando atua se preocupa com a fala que decorou e esquece do corpo que está em cena. Não se dá a devida impor-

tância ao fato do ator ser "um corpo e uma voz" – novamente para a escola, força do texto a nortear a situação? Com a oportunidade de observar o intenso trabalho corporal realizado pelos alunos do curso de artes cênicas, reconhecemos agora a importância desse trabalho nos ensaios da escola. Estimular a espontaneidade da turma para compor as personagens é essencial, mas há a necessidade de encaminharmos condições mínimas de aprimoramento da postura e dos gestos dos atuantes e dos alunos reconhecerem a importância desses para o resultado da sua atuação[89]. Arlênio, um ex-aluno da 5ª série comenta sobre a peça em que atuou, evidenciando esse quase "improviso corporal": "*A parte que eu lembro mais são as partes mais engraçadas. A gente tinha que colar umas partes do cartaz no quadro, a gente colava e caía de novo. A outra parte foi que a Beth esqueceu a fala dela e ficava fazendo assim com a mão, aí a professora falou pra ela e ela repetiu. Ela falava muito bem, mas na hora esqueceu. Na hora da guitarra era o melhor, a professora falou: 'aqui vocês inventam', aí a gente inventou mesmo.*"

As relações do palco com a platéia são outro ponto interessante. No capítulo 3, ponderamos que na escola, a principal preocupação deve ser com os processos e não com os produtos. Assim, temos pensado o teatro na escola, focalizando mais o palco, isto é, o grupo de alunos que forma o elenco, e o que ele "ganha" com esse trabalho; mais importante que a própria peça montada seria o processo de sua montagem e o que se vive nele. Continuamos a concordar com essa idéia. Entretanto, percebendo agora mais claramente a importância do próprio acontecer teatral, a peça sendo apresentada e suas relações com a platéia, reconhecemos ser interessante se pensar melhor nos produtos. Na sua divertida crônica já citada aqui, Luís Fernando Veríssimo, comentou sobre as diferentes interações do palco de cada época com o seu público. Lembramos também que os espetáculos anarquistas tinham a preocu-

---

[89]Para sugestões de exercícios corporais que nos podem ser úteis na direção dos trabalhos, há vários livros disponíveis, entre eles: SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992; de REVERBEL, O.: *Oficina de Teatro*. Porto Alegre: Kuarup, 1993; *Jogos Teatrais na Escola*. São Paulo: Scipione, 1989; *Um caminho do teatro na Escola*. São Paulo: Scipione, 1989; e BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

pação básica de envolver esse público, pretendendo mobilizá-lo para a ação e estimulavam as suas manifestações espontâneas, durante as apresentações. Nossas apresentações na escola também querem convencer os espectadores de algumas proposições mas, às vezes, parecem dizer ao seu público: "Silêncio, teatro é cultura!".

Os homens que entram no teatro, "*junto com seu chapéu deixam também no vestuário seu comportamento cotidiano, sua atitude 'diante da vida'; e ao tomarem lugar na sala de espetáculos assumem atitudes de reis. Devemos condená-los por isto? Para achar isto ridículo seria necessário não preferir esta atitude de rei à de um comerciante de queijo. Mas essa atitude não será admissível na ópera. Será possível modificá-la? Poder-se-ia incentivá-los a acenderem seus cigarros?*"[90]; colocações como esta nos indicam a visão de Bertolt Brecht sobre o relacionamento do palco com a platéia, em oposição à atitude contemplativa da obra de arte, presente na visão burguesa de mundo. O contato com a sua obra, pela leitura de algumas de suas peças, poemas e fragmentos de seus textos e pelas referências às suas colocações teóricas, feitas por diversos autores, muitos deles citados nessa pesquisa, demonstra a imensa importância de seu pensamento e a influência que ele exerceu. Apresentamos a seguir algumas considerações básicas de suas reflexões sobre o teatro, mínimas perante a riqueza de suas produções, que pontuam o seu trabalho teórico e prático, na seqüência da história do teatro.

As peças do teatro realista procuravam reproduzir no palco a superfície da vida cotidiana burguesa. Segundo Maciel[91], na Alemanha da década de Vinte, para atingir esse propósito usavam-se todos os recursos cênicos disponíveis e o próprio estilo de interpretação dos atores. O teatro era capaz de entorpecer a platéia a ponto de fazê-la esquecer a própria existência, mergulhando no transe de vidas fictícias. É a essa "missa noturna" da burguesia, na qual o teatro se constituíra, que o jovem Bertolt Brecht vai se opor, desejando retirá-lo dessa condição, restituindo-lhe outros

---

[90]BRECHT, B. Notas sobre "Mahagonny". In: BRECHT, B. *Teatro Dialético - Ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, 61.

[91]MACIEL, L. C. na introdução a BRECHT, B. *Teatro*... Obra citada.

sentidos. Ele havia percebido que no século XX todas as formas de arte, estavam transformadas, pela indústria de produção em série, em mercadorias, e tendo como Walter Benjamin explicitara, perdido a sua aura. E o teatro, espetáculo vivo que se faz do contato direto entre os indivíduos, não podendo ser impresso, gravado e enlatado, não podia viver sem ela, reduzindo-se assim a uma mercadoria fraca, a um entorpecente sem muito poder, destinado ao divertimento de um grupo restrito. Com a influência da prática de teatro político que já se desenvolvia na época, Brecht lança-se num extenso trabalho de pesquisa, teorizando, à luz da dialética marxista, os seus experimentos como autor e diretor. Criou uma nova proposta de encenação visando a evitar as ilusões do teatro burguês.

Ainda segundo Maciel, se o teatro baseado em Aristóteles visava à purificação da platéia pela catarse, purgando as emoções de piedade e terror, Brecht desejava a sua transformação pela consciência. Seu pensamento sobre o teatro é movimentado pela contradição entre instrução e divertimento. Vai inicialmente, numa fase de trabalho que empreendia também uma luta contra o nazismo, rejeitar a arte e recusar o divertimento, com uma preocupação unicamente didática. Mais tarde, revaloriza a consciência estética e o divertimento e vê na estrutura especificamente artística uma didática mais eficiente do que a própria didática. "*Se não houvesse essa possibilidade de aprender divertindo-se, o teatro, por sua própria estrutura, não estaria em condições de ensinar. O teatro permanece teatro, mesmo quando é teatro pedagógico e, na medida em que é bom teatro, é diversão*".[92] Através de sua prática como artista, Brecht quer provar a afirmação da estética marxista, de ser a arte uma forma de conhecimento. Fará um apelo à inteligência do homem moderno, pois estava convencido de que o homem científico exigia da arte uma nova postura. Não tentou veicular verbalmente o pensamento marxista pelo teatro, através de peças de tese, mas usava a visão marxista de mundo nos textos que escrevia. No ex-

[92]BRECHT, B. Teatro de Diversão ou Teatro Pedagógico. In: BRECHT, B. *Teatro...* Obra citada, 99.

pressionismo, no teatro chinês, nos espetáculos esportivos de boxe e nos bares e cabarés vai buscar as referências para compor sua estética de encenação.

Uma das características básicas dessa estética é o efeito de "distanciamento", suporte de seu "teatro épico", que procura narrar os fatos, colocando a emoção do espectador numa perspectiva crítica desses fatos, acrescentando ao "natural" o elemento "extraordinário" (mais tarde Brecht substituirá o termo "épico" por "dialético"). Seus textos realistas derivam de processos de seleção e articulação dos elementos da realidade objetiva muito mais rigorosos do que os utilizados pelos escritores da literatura realista burguesa. Suas peças didáticas não são cópias da realidade, mas quadros e recortes, no sentido de representarem uma metáfora dessa realidade; abandonando a descrição estática, efetua uma narração da vida cotidiana unida à evocação ao movimento histórico.

"*Vocês, artistas, que fazem teatro em grandes casas, sob a luz de sóis postiços, ante a platéia em silêncio, observem de vez em quando esse teatro que tem na rua o seu palco: cotidiano, multifário, inglório. Mas tão vivido e terrestre, feito da vida em comum dos homens – esse teatro que tem na rua o seu palco...Conduzam o teatro de vocês de volta à vida prática. Digam: as nossas máscaras não têm nada de mais, são simples máscaras... Máscaras, versos, frases, são assim coisas comuns: incomuns são a máscara ideada com grandeza, os versos bem compostos e a frase inteligente! Fiquemos, pois, entendidos: ainda quando aperfeiçoem o que faz o homem do canto da rua, vocês ainda estarão fazendo menos do que ele, se ao teatro de vocês derem menos sentido, com motivos menores, participando menos da vida do público e com menos serventia.*"[93]

As colocações teóricas de Brecht são elementos para reflexão e suas peças didáticas são dispositivos para experimentos, devendo ser movimentadas por novas questões que surjam, de acordo com o grupo que as experimentam. Descobrindo-as, podemos delas nos aproximar, considerando, também para os "homens" da escola, a

[93]BRECHT, B. Sobre o Teatro de Todos os Dias. In: BRECHT, B. *Teatro...* Obra citada, p. 49.

afirmação de Maciel: "*para os homens de teatro, particularmente, as teorias de Brecht são um desafio para que encontrem suas próprias soluções e descubram, sozinhos, onde afinal meteram o nariz.*"[94].

No início das apresentações de teatro profissional que assistimos, ouve-se de uma gravação a ficha técnica, os agradecimentos aos patrocinadores, a advertência de que não se pode fotografar nem filmar e os votos de um bom "espetáculo". Essa palavra pronunciada por último fica solta no espaço, escondida pelo escuro da sala e do tempo. Rejuntando os sentidos que ela foi perdendo, e acumulando, ao longo do fazer teatral dos homens, vemos como é bom escrevê-la no convite das peças que produzimos na escola; faz-nos sentir participantes desse movimento. É como diz a *Canção Amiga*, do Drummond, que os alunos cantaram no recital: "*minha vida, nossas vidas formam um só diamante. Aprendi novas palavras e tornei outras mais belas*".

[94]MACIEL, L. C. na introdução a BRECHT, B. *Teatro* ... Obra citada., p.17.

Capítulo 5

A linguagem, a arte e a ciência

A imaginação inventa mais que coisas e dramas;
inventa vida nova, inventa mente nova;
abre olhos que têm novos tipos de visão.
Verá se tiver "visões".
Terá visões se se educar com devaneios
antes de educar-se com experiências,
se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios.
Bachelard

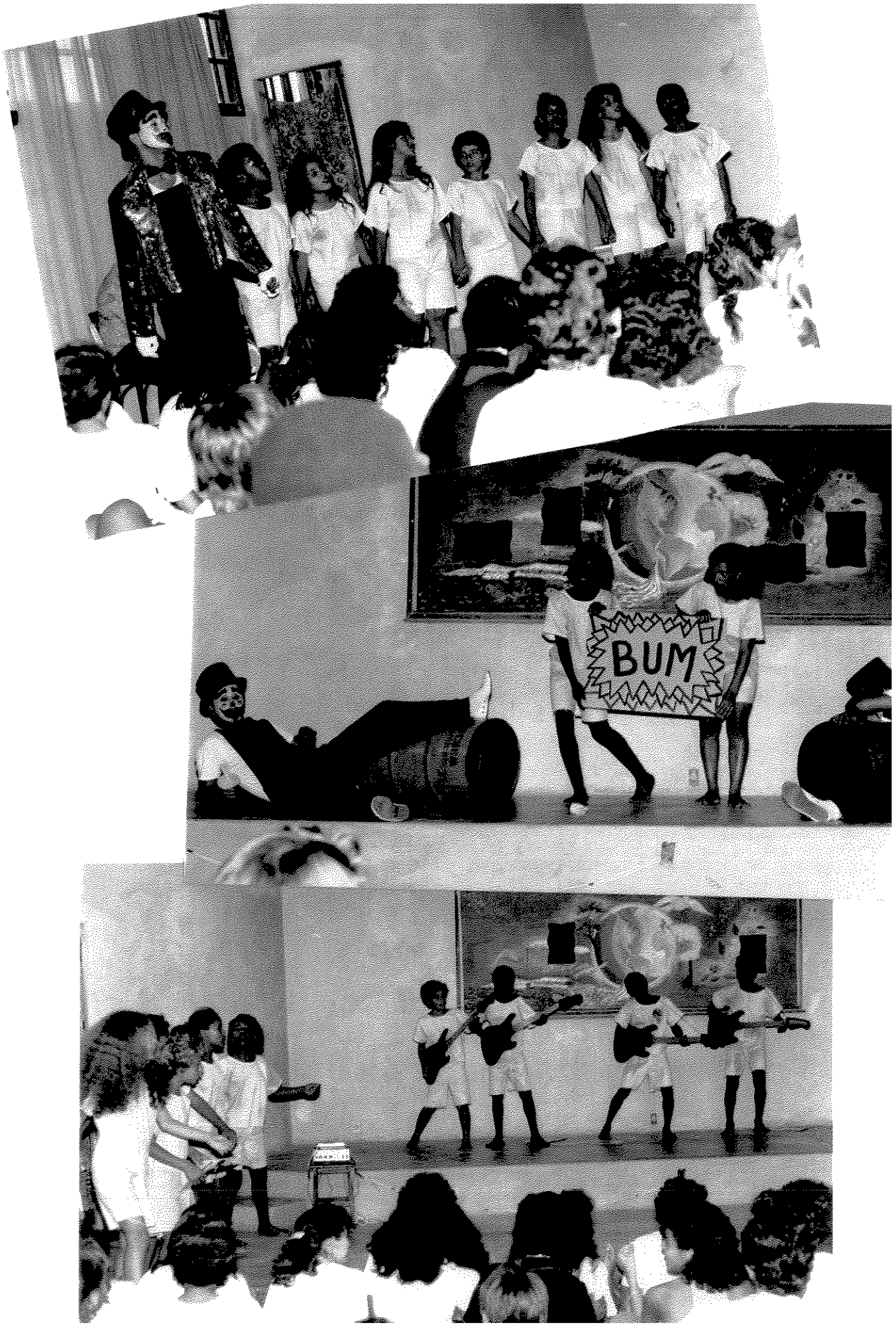
Quem assistiu ao musical, apresentado pelos alunos das 5ªs e 6ªs séries[95], pode ver um globo terrestre sair de uma caixa de presentes e ser jogado por dois palhaços, ouvir várias músicas e poemas, receber algumas impressões sobre natureza, desenvolvimento, sociedade e ficar sabendo o final da história que começava assim:

- "Dois idiotas sentados:
  O Teimosinho e o Mandão;
  Muito bem acomodados,
  Com suas velas na mão.
- Cada qual no seu barril
  De pólvora recheado,
  Começam, num tom gentil,
  cada qual mais educado..."[96]

---

[95]Musical "*Canto pela paz, Canto pela vida*", apresentado pelos alunos das 5ªs e 6ªs séries do 1º Grau da E. M. Prof. Samuel Brust, em 1991.

[96]ROCHA, R. *Dois idiotas sentados cada qual no seu barril...* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.


BUM

ATIVIDADE DO CEM

Os alunos da
Escola Municipal Professor
Samuel Brust

apresentam

Canto pela paz

Canto pela vida

CANTO PELA PAZ / CANTO PELA VIDA

Data: 20/06/91 Horário: 16:00
Local: Casa Família de Deus
Praça São Pedro - Barra
Direção: Simone Salomão
Cenário: Jailton Machado
Figurino: Iracilda Rocha
Violão: Marcelo Salomão
Elenco: Turma 501 - Adriana
Andrea
Flávio
Franques
Turma 502 - Gilsinéia
Liandra
Maria Jaqueline
Tatiana
Viviane
Turma 601 - Rosângela
Turma 602 - Alencar
André Luis
Arlênio

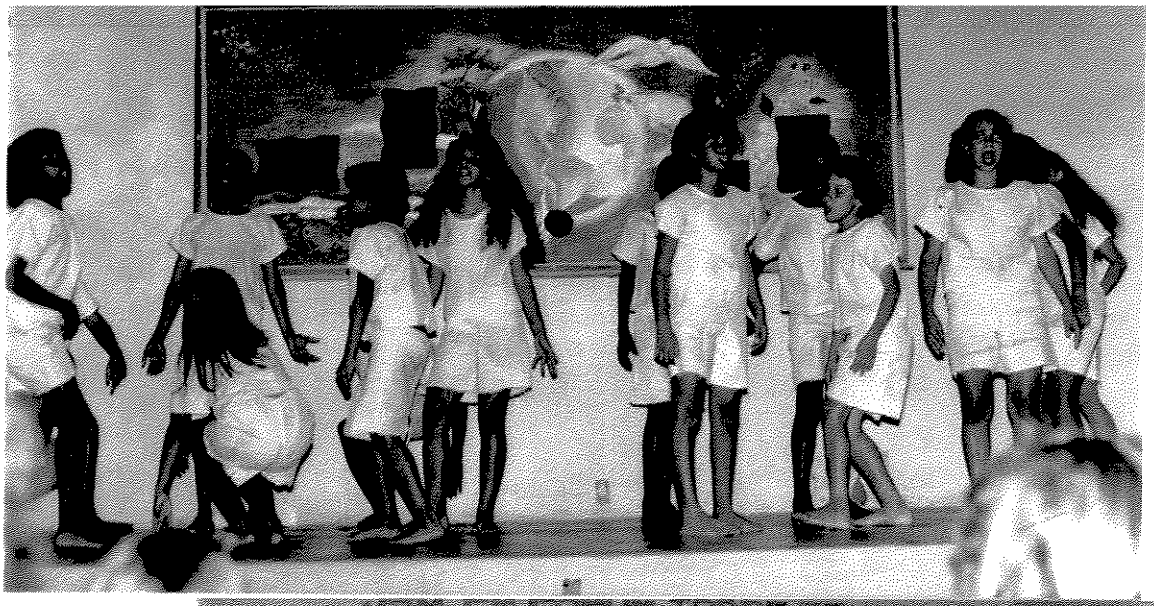
Turma 801 - Claudete

Participação: Paulo
Pedro
Valdir
Solange (Turma 501)

Texto e música:
Carlos Drummond de Andrade
Charles Chaplin
Ruth Rocha
Ivan Lins
John Lennon
Os Incríveis
Toquinho
Vinícius de Moraes

"... Depende de nós
se esse mundo ainda tem jeito
apesar do que o homem tem fei
se a vida sobreviverá ..."

Agradecemos a todos que diret
indiretamente contribuíram pa
realização deste espetáculo.



Era o ano de 1991, havia a guerra no Golfo Pérsico e os temas Ecologia e Meio Ambiente no programa de ciências.

Em outro momento da escola, a música *Planeta Água*, de Guilherme Arantes, cantada pelos alunos da 5ª série diurna, é apresentada com uma coreografia de dança usando lenços coloridos. E uma série de aquarelas e desenhos com giz de cera, inspirados na letra da música, completam as aulas sobre os ciclos biogeoquímicos, descrevendo o ciclo da água e inserindo nele a vida, a sede, a fome, a tristeza, a alegria e o trabalho do homem.

Um estilista de moda (que também é cenógrafo) desenhou um modelo básico, para ser usado no desfile: uma túnica de murim, onde cada aluna "bordou" com diferentes materiais coletados, entre eles: correntes de metal, tampinhas de garrafa, vidrinhos de remédio, pedaços de espelho, canhotos de jogos de loteria, pedaços de papel de diferentes tipos e cores, caixinhas de embalagens de papel, copinhos descartáveis e pequenas embalagens de plástico, negativos de filmes fotográficos, pedaços e embalagens de isopor, cascas de laranja, palha de milho, sementes. Ao final do desfile com as roupas preparadas, as modelos identificam-se como sendo o plástico, o vidro, o papel, o metal, o isopor e o material orgânico; destacam suas características e sua utilização pelo homem e sugerem: "Imaginem sua vida sem mim!". Este desfile da 5ª série diurna tem um fundo musical animado e como cenário um painel onde deveria estar o poema concreto que tem a palavra LIXO, escrita com letras formadas por várias palavras LUXO, mas que por um descuido ou intuição da produção acabou ficando com a palavra LUXO escrita por várias palavras LIXO. O desfile encerra as aulas sobre este tópico do programa.

Para um outro assunto, quatro alunos da 5ª série do noturno anunciam o teatro de fantoches, apresentando um pequeno jogral que faz referências à Lei de Lavoisier, estendendo seu sentido para a frase: "na natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma". Nove fantoches de vara representam o capim, o grilo, o sapo, a cobra, o gavião e as bactérias e os fungos. Apresentam-se destacando algumas de suas características biológicas e comentando fatos da sua vida. E na continu-

ação da história, naquela mesma "ordem de entrada no palco", participam da cadeia alimentar, demonstrando sua atuação como produtor, consumidor ou decompositor. Ao final todos os fantoches cantam a música *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas.

O poema de Vinícius de Moraes que diz:

"*Não comerei da alface a verde pétala*
Nem das cenouras as hóstias desbotadas
Deixarei as pastagens às manadas
E a quem mais aprouver fazer dieta.

Cajus hei de chupar, mangas-espadas
Talvez pouco elegantes para um poeta
Mas peras e maçãs, deixo-as ao esteta
Que acredita no cromo das saladas.

Não nasci ruminantes como os bois
Nem como os coelhos, roedor; nasci
Omnívoro: dêem-me feijão com arroz

E um bife, e um queijo forte, e parati
E eu morrerei feliz, do coração
De ter vivido sem comer em vão.", serve para movimentar o estudo da 7ª série, sobre os alimentos, traçando outras relações.

Itens do programa de botânica da 6ª série noturna e a visita feita pela turma a uma unidade de pesquisa agronômica abrem espaço para uma encenação. Um painel com trabalhadores no corte de cana, pintado por alguns dos alunos, com base em quadros impressionistas, está ao fundo. Numa sala de jantar com a mesa posta para o café, a dona da casa brinca com a colher e com o açúcar e então repara no que não costumava pensar: "*o branco açúcar que adoçará meu café nesta manhã de Ipanema, não foi produzido por mim, nem surgiu dentro do açucareiro por milagre...*". O restante do poema *Açúcar* de Ferreira Gullar é apresentado por um coro de alunos que também canta a música *Cio da Terra,* de Milton Nascimento e Chico Buarque, enquanto um casal encena uma família de bóias-frias semeando a terra e fazendo sua refeição.

A disposição para fazer teatro na escola, montando peças maiores, para serem apresentadas para todas as turmas, com temas da literatura convivia com a realização de pequenas montagens como essas, envolvendo elementos do programa de ciências, nas próprias aulas. A idéia de usar poemas, músicas, teatro e outras manifestações culturais sempre nos pareceu ser uma boa alternativa. Víamos nela a possibilidade de entrar nos conteúdos propostos por um outro caminho, contornando a previsibilidade dos manuais didáticos, ampliando as perspectivas para cada assunto, buscando um pouco de empatia com os temas a serem tratados, e também não descartando a consideração da arte como forma de conhecimento, de envolvimento. Esta idéia estava presente na preparação das aulas e tornou-se constante a procura de relações entre poemas, quadros, músicas e a "matéria" a ser trabalhada. Aliás a sensação era um pouco essa: "modelar" as informações dos livros, misturá-las a outros materiais de origens diferentes. Uma tentativa modesta, meio imprecisa de ligar ciência e arte.

Essa intenção de aproximar nas aulas a ciência e a arte parece, à primeira vista, pela afirmação de Lutfi[97], estar duplamente minada pois "*a escola - instituição por excelência da transmissão da ordem e da disciplina, da inculcação da obediência à hierarquia e às autoridades, dos ritos, das fraudes por cola, da repetição, da cópia, práticas básicas da vida cotidiana alienada - não pode cumprir a função de trabalhar ciência e arte, pois essas exigem curiosidade, experimentação, originalidade, inspiração, concentração, liberdade, dedicação...*". Mas, com um olhar dialético, que procura pelas possibilidades pois sabe que elas existem, o autor considera que nesse local de conservação, há também ruptura; que o trabalho cotidiano do professor não precisa necessariamente se manter alienado e alienante; que podem ocorrer desobediências e que é necessário procurar naquilo que os professores fazem, o que há de bom senso, de intuitivo, aquilo que não deve ser perdido, de forma a não se considerar as coisas como fixas e acabadas.

---

[97]LUTFI, M. *Os Ferrados e os Cromados - Produção social e apropriação privada do conhecimento químico*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1992, p. 35.

O próprio autor, num trabalho anterior, apresenta exemplos desses movimentos. Ao iniciar o curso de química do 2º grau, sobre alimentos, emprega um texto histórico sobre a alimentação natural dos caipiras paulistas no início deste século. As informações e análises deste texto servirão como base para o levantamento de várias questões. Nas atividades do curso, para o estudo dos alimentos, vão ser considerados os hábitos alimentares dos próprios alunos, as necessidades orgânicas de nutrientes, as condições econômicas e sociais dos indivíduos, as modificações na forma de produção dos alimentos e suas causas, os processos de industrialização e conservação desses alimentos. Os conteúdos de química serão estudados dentro dessas relações. Isto é pensado tendo como premissa que as pessoas podem e devem ver o "*outro lado das coisas, simplesmente porque as coisas têm outro lado*".[98] A fim de criar um ambiente favorável para a leitura do texto sobre a alimentação de pessoas, em tempos e lugares diferentes dos relativos aos alunos, o professor utilizou uma música que narra, com saudades, a infância numa fazenda. Provavelmente as palavras da música colavam-se às palavras do texto, aumentando-lhes o sentido. Procurar uma música, um texto de história ou literatura são exemplos de iniciativas simples, mas que indicam uma outra perspectiva na abordagem dos conteúdos. São outras maneiras de ver e de falar a ciência, pois procedimentos didáticos são, antes de tudo, maneiras de dizer.

Seguir o fio da linguagem, como se fosse o fio de Ariadne, conduzindo Teseu à saída do labirinto, pode nos ajudar a pensar algumas das relações entre ciência e arte, buscando entender as possibilidades e as restrições dessas diferentes maneiras de dizer o mundo e o homem. Será um esforço de ampliar as reflexões, já desenvolvidas em outros pontos desse trabalho, sobre a perspectiva da arte como meio didático, revendo o poético como fonte de conhecimento e conhecer melhor os modos da ciência, com aquilo que eles ignoram ou eliminam. Saberes da arte e saberes da ciência, produções humanas, históricas e sociais, compõem igualmente o espaço

---

[98]LUTFI, M. *Cotidiano e Educação em Química*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1988, p. 17.

cultural da escola. É interessante lembrar que o labirinto onde Teseu vai caçar o Minotauro havia sido construído por Dédalo, o mais famoso dos lendários artistas atenienses – escultor, arquiteto e inventor, numa daquelas épocas em que ciência e arte andavam juntas. Dédalo é também pai de Ícaro e os dois fogem do mesmo labirinto, deixando a ilha de Creta, com as asas construídas por Dédalo, que recomendara, em vão, ao filho, que não voasse muito alto. Ícaro, na sua ambição de chegar perto do sol pode nos falar sobre o uso da "liberdade" das asas. E Dédalo, abusando de seu talento e engenhosidade, lembraria o risco de se ficar prisioneiro da própria construção.

Bases da Ciência Moderna

Com relação ao equilíbrio entre a liberdade e os limites do homem, e entre o conhecimento que ele adquire sobre o mundo e sobre si mesmo, a peça de teatro *Vida de Galileu*, escrita em 1939 por Bertolt Brecht, nos parece importante. Sua epígrafe nos diz: "*o fogo no rabo da idéia pegou no ano de mil seiscentos e nove: o cientista Galileu por a+b calculou que o sol não se mexe. Que a Terra se move*".[99] E logo numa das primeiras cenas, num tempo bastante efervescente, a personagem Galileu, de Brecht, considera que "*o tempo antigo passou, e agora é um tempo novo, logo a humanidade terá uma idéia clara de sua casa, do corpo celeste que ela habita. O que está nos livros antigos não lhe basta mais. Pois onde a fé teve mil anos de assento, sentou-se agora a dúvida. Todo mundo diz: é, está nos livros, mas agora nós queremos ver com nossos olhos.*"(p.57). Com esta fala, a personagem Galileu insinua as profundas mudanças que seriam instaladas pela ciência moderna, que então se estruturava. Ele sabia as perspectivas que se abriam para a humanidade, que se separava da natureza, e completava: "*Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a canseira da existência humana e se os cientistas, intimidados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por*

[99]Vida de Galileu. In: BRECHT, B. *Teatro Completo*. Vol. 6. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 54.

amor do saber, a ciência pode ser transformada em aleijão, e as suas novas máquinas serão novas aflições, nada mais."(p. 165).

Na mesma época de Galileu, o inglês Francis Bacon pensava em "*melhorar a vida do homem neste mundo* e *torná-lo senhor e possuidor da natureza*". Para isso seriam necessárias a observação dos fenômenos, a experimentação e a definição de técnicas. O desenvolvimento do saber demandaria necessariamente um método, que é caminho. E Bacon considerava que o caminho capaz de conduzir o homem à ciência está muito próximo daquele que o conduz ao poder, sendo quase o mesmo. O conhecimento que desejava melhor desenvolver não era contemplativo, procurava se instrumentalizar, era um saber decididamente interessado. O mito do astuto e previdente Prometeu, que rouba o fogo dos deuses para entregá-lo aos homens, concedendo-lhes o poder divino, orientando-os inclusive sobre como enganar a Zeus, evitando-lhe o castigo, vem representando este ideal de conhecimento científico.

René Descartes, entusiasmado com todas essas considerações, fazia também as suas: o bom senso seria o que existe de melhor dividido entre os homens, pois todos se julgam dele possuidor bem dotado. Assim sendo, as diferentes opiniões entre os indivíduos não derivariam da falta de razão de alguns, mas da diferença na forma de encaminhar o pensamento e de considerar diferentes coisas. Para se encontrar a verdade, não seria suficiente apenas ter a mente sã, o essencial seria bem aplicá-la. As verdades estariam nos raciocínios que fazemos mediantes nossas próprias necessidades. Por isso haveria mais perfeição na obra de um único autor do que numa obra coletiva. Haveria que se construir sobre novos e próprios alicerces e não sobre velhos alicerces já estabelecidos sem contestação. Estas considerações foram feitas por ele na elaboração do *Discurso do Método*, em 1637, estabelecendo o "*método para bem conduzir a razão e procurar a verdade nas ciências*".

Este discurso, que via na matemática as soluções mais simples e perfeitas, era pautado nos seus profundos estudos de lógica, geometria e álgebra. Seu método foi constituído por apenas quatro regras, que resumidamente, estabeleciam: só aceitar como exato aquilo de que se pode conhecer a evidência, aquilo que se apresenta cla-

ra e distintamente; dividir cada dificuldade a ser examinada em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-la; ordenar os pensamentos, dos mais simples e fáceis para os mais complexos; para cada caso, fazer enumerações exatas e revisões gerais para evitar esquecimento de alguma coisa. Quatro regras que hoje nos parecem muito simples e prudentes.

Com elas, Descartes fundamenta o racionalismo moderno fazendo da consciência do sujeito do conhecimento a base de toda verdade. E esse sujeito que conhece é irreversivelmente cindido em mente (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*). Na quarta parte do Discurso, é apresentado o primeiro princípio de sua filosofia, o *cogito, ergo sum (penso, logo existo),* que pode ser considerado o mais célebre exemplo de intuição intelectual. Para encontrar a verdade, considerou falso tudo o que era duvidoso. Refutou o que era dado pelos sentidos, pelas demonstrações e pela imaginação. *"Seja acordado, seja dormindo, jamais devemos deixar-nos persuadir senão pela evidência da nossa razão. Note-se que eu digo da nossa razão, e não da nossa imaginação ou dos nossos sentidos."*[100] Ele desejava formular um método que fosse capaz de evitar todo os erros, permitindo-o alcançar uma verdade que não pudesse ser posta em dúvida. Às suas reflexões sobre o sujeito e o processo do conhecimento seguiram-se as inúmeras outras que compõem a história da filosofia moderna. O modelo de racionalidade científica que emergiu do processo de revolução científica, a partir do século XVI, e das contribuições da filosofia é essencialmente metódico, negando a validade de outras formas de conhecimento e fortalecendo cada vez mais as rupturas entre a consciência do homem e o seu corpo, entre a razão e a imaginação e entre o homem e a natureza.[101] Esse modelo não visa a contemplação do mundo, mas ao seu controle e dominação.

---

[100]DESCARTES, R. *Discurso sobre o Método*. São Paulo: Ed. Hemus, [s.d.], p. 52.

[101]Uma interessante abordagem sobre esses processos de fragmentação da realidade pode ser encontrada em AMARAL, I. A. *Em Busca da Planetização – do Ensino de Ciências para a Educação Ambiental.* Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – FE, Unicamp.

No nosso século, Bachelard, que já veria colhidos muitos frutos desse conhecimento científico que foi sendo sistematizado, sustentado pelo racionalismo cartesiano, vai, numa atitude anti-cartesiana, reavaliar a função do erro no caminho do conhecimento – "*erro não és um mal!*"[102] – e vai lhe atribuir uma dimensão positiva na procura da verdade científica, a qual nunca será definitiva, estando em permanente retificação. A importância que atribuía, para o desenvolvimento do pensamento científico, à capacidade de abstração e à necessidade constante de mobilização das verdades estabelecidas, o levava a certa impaciência com o saber escolar, pois "*uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada. É um produto de escola.*"[103] O racionalismo que Bachelard procurou definir, caracterizando um "novo espírito científico", vê o caráter de construção dos fenômenos estudados pela ciência, que os inventa, que formula os problemas, onde nada é evidente, nada é gratuito. "*O conhecimento a que falta precisão, ou melhor, o conhecimento que não é apresentado junto com as condições de sua determinação precisa, não é conhecimento científico.*"[104] Para encaminhar esse processo de construção científica, ele constrói a idéia de "corte", "ruptura" com o senso comum imediato e de "obstáculos epistemológicos", que se constituem em desafios permanentes para o pesquisador. A linguagem seria um desses obstáculos.

Linguagem

Já no século XVI, Francis Bacon, na sua "teoria dos ídolos", alertava sobre as armadilhas que a linguagem prepara para a ciência. Para Bachelard, o discurso científico requer atenção pois – a imaginação ronda os laboratórios e os gabinetes! – "*o espírito científico deve lutar sempre contra as imagens, contra as analogias,*

---

[102]BACHELARD, G. *A Formação do Espírito Científico - Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 298.

[103]Ibid p. 20.

[104]Ibid p. 90.

contra as metáforas."[105] De suas análises, focalizamos um exemplo que julgamos mostrar a tendência, vista por ele como essencial, da objetivação da linguagem científica.

Na longa argumentação para mostrar como a experiência primeira, a que não foi ainda criticada, é um dos obstáculos para a formação do espírito científico, ele compara livros do período "pré-científico" com outros já modernos[106]. Repara ele que os primeiros estão cheios de dedicatórias, comentários bem humorados, troca de opiniões entre leitor e autor e citações eruditas. Pede que se pegue um livro científico do século XVIII, uma obra de divulgação para o conhecimento popular, e se veja como partia da natureza e estava inserido na vida cotidiana do leitor. O autor vai dialogar com ele, como um conferencista. Vai adotar seus interesses e preocupações naturais. "*Por exemplo: quer alguém saber a causa do trovão? Começa-se por falar com o leitor sobre o medo do trovão, vai-se mostrar que esse medo não tem razão de ser, repete-se mais uma vez que, quando o trovão reboa, o perigo já passou, que só o raio pode matar...*" Bachelard pede depois que se veja como, num livro de ensino científico moderno, a ciência é apresentada ligada a uma teoria geral. Há um caráter orgânico que torna difícil pular algum capítulo e continuar a leitura. Já não há lugar para o senso comum, após as primeiras páginas. *"Nem se ouvem as perguntas do leitor. Amigo Leitor será substituído pela severa advertência: preste atenção, aluno! O livro formula suas próprias perguntas. O livro comanda."* Para ele, o medo do trovão está socialmente dominado, sua doutrina está racionalizada, os fenômenos naturais foram explicados e com isso foram desarmados, a hostilidade da natureza tornou-se indireta. Os livros científicos não se ocupam mais com os medos e ansiedades humanas, inclusive porque "*é do homem* [e de sua ciência?] *que, hoje,* [estava-se em 1938] *o homem recebe os maiores sofrimentos*".

---

[105] Ibid p. 48.

[106] Ibid p. 31.

Para avaliar melhor os significados deste trecho de Bachelard, aproveitamos um texto de Possenti[107], sobre a linguagem científica, que apresenta algumas considerações sobre a estruturação da ciência, no seu fazer e no seu falar. Ele começa questionando duas posturas opostas, comuns na atualidade: a que enaltece qualquer fato considerado científico, logo verdadeiro, e a outra que despreza tudo o que é assim caracterizado, negando as suas certezas. Depois, alerta sobre o equívoco de se identificar "científico" com "verdadeiro", já que *"o critério de cientificidade de um enunciado não é a verdade da proposição que ele veicula, mas seu sistema... suas condições... suas regras de produção"* (p. 12). Lembra-nos, e é sempre bom lembrar, que se pode encontrar enunciados falsos perfeitamente científicos e enunciados verdadeiros que não o sejam.

Vemos que esta primeira postura, a que enaltece os fatos científicos, traduz o processo de mitificação da própria ciência, que tanto teve que se empenhar para combater os argumentos mitológicos tradicionais. Para pensar o "discurso" científico, e ver como ele é um "prato cheio" para ser mitificado, reconsideremos duas colocações de Roland Barthes (entre as citadas no capítulo 2), sobre os mitos contemporâneos: o mito é uma fala, um sistema de comunicação; sua função é transformar uma intenção histórica em natureza; nele, as coisas perdem a lembrança de sua produção.

A ciência, uma dessas intenções históricas, teria como característica fundamental a estruturação da uma linguagem própria. Segundo Possenti e os outros autores que ele considera, sobretudo Granger, a estruturação dessa linguagem científica consiste na progressiva eliminação do vivido, do vivido enquanto representado na linguagem não-científica. Este efeito busca diminuir ao máximo a relação entre o enunciado e o sujeito que o produz. O enunciado científico não deve estar ligado à subjetividade. Aqui lembramos as comparações de Bachelard, sobre os livros científicos, onde não deve haver diálogo, pois o livro, que ninguém precisa conhecer

[107]POSSENTI, S. Notas sobre Linguagem Científica e Linguagem Comum. In: *Cadernos Cedes*, ano XVIII, nº41. Campinas: Unicamp/Cedes, 1997.

quem escreveu, pergunta e responde. Lembramos também do pressuposto positivista da neutralidade do cientista e conseqüentemente de seu discurso. Mas a subjetividade está presente em todo o desenrolar do trabalho científico, dentro de seus limites, desde o momento da formulação das hipóteses até as conclusões. Porém, o sistema de produção dos enunciados científicos consiste nos esforços para obter uma linguagem estruturada, livre das experiências, dos interesses pessoais, da ideologia.

Para nós professores de ciências, tão familiarizados com a linguagem científica, contraditoriamente, há alguma novidade na afirmação de que *"a linguagem é condição transcendental para o conhecimento, o que significa que sem linguagem não há conhecimento, de tipo nenhum... Não conheceríamos se não houvesse linguagem...* [ela, que é um sistema de representação,] *ao mesmo tempo em que é o lugar de inscrição da subjetividade... é o lugar de sua redução."* (p. 16). Isto que Possenti afirma sobre as relações entre linguagem e conhecimento reforça a idéia que temos de que escrever o texto "arruma" a cabeça do seu autor; ao escrevermos, organizamos as idéias e aprendemos; e também que falar ou escrever é uma luta, porque a linguagem não consegue dizer exatamente o que desejávamos e porque há o indizível. Isto recoloca o que já foi refletido no texto de Lutfi[108], já considerado.

Nas aulas, algumas vezes, consideramos que o aluno aprendeu pela citação na sua resposta de um único termo elaborado. Outras vezes, para os exercícios e questões de prova de ciências, são os professores quem querem um único termo elaborado, pois são aceitas como resposta válida uma única e determinada palavra ou expressão. São vários os motivos para isso. Um deles, que talvez nos passe despercebido, seria o exercício de poder pelo professor sobre os alunos. Um outro seria a idéia de cientificismo, impressa na palavra exata, "científica". Há aí, quanto à linguagem, pelo menos um duplo equívoco. Mesmo Bachelard que, ao nosso ver, desejara estruturar a linguagem científica, critica a importância atribuída às palavras ou expressões, o que faz com que apenas a aproximação de palavras com origens

[108]LUTFI, E. P. *Outras Palavras...* Obra citada. Sobretudo o segmento "Dialogicidade, sentido, representações", onde a autora discute algumas das considerações de Bakhtin, Vygotsky e Lefebvre sobre a linguagem.

etimológicas diferentes já dê a impressão de que se adquiriu um conhecimento. *"Parece que basta uma palavra em grego para que a 'virtude dormitiva do ópio que faz adormecer' deixe de ser um pleonasmo... Toda designação de um fenômeno conhecido por um nome erudito torna satisfeita a mente preguiçosa.*[109] E é mesmo muito comum colocar fim a uma discussão pela citação de um termo complicado, um *Crotalus terrificus* qualquer. Há também o fato de se tender a realçar, numa concepção comum de linguagem, a importância das palavras como elemento formador da língua. Mas a base da relação entre linguagem e conhecimento pode estar menos nas palavras do que na sintaxe e na semântica utilizada nos enunciados. A linguagem expressa as predicações admissíveis ou não, numa determinada época.[110] Fixar a atenção e a conseqüente cobrança nos termos científicos veiculados pelos textos, além de outros sérios enganos, evidencia um mal entendimento do próprio discurso, no caso, de divulgação científica.

Uma outra consideração de Possenti, pautada em textos de Michel Pêcheux, é a de que a linguagem das ciências exatas é um *"discurso logicamente estabilizado"*, efeito de um trabalho histórico de desideologização e principalmente de um treinamento peculiar do cientista, com ênfase no domínio da linguagem técnica, condição para as "comunicações" entre os profissionais do grupo institucional e a continuação das pesquisas. Neste ponto percebe-se a sintonia com o que é colocado por Thomas Kuhn, como uma das conseqüências da aceitação, num campo científico, de um *"paradigma"* – grupo de idéias e realizações científicas, universalmente reconhecidas, que durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. A partir de sua aceitação, a linguagem fecha-se. Serão escritos relatórios e artigos breves, dirigidos apenas aos outros cientistas, ininteligíveis para indivíduos de cultura geral.[111]

---

[109]BACHELARD, G. *A Formação...* Obra citada, p. 121-2.

[110]POSSENTI, S. *Notas sobre...* Obra citada, p. 128.

[111]KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas.* 3ª ed. São Paulo: Perspectiva. Data do original: 1962.

Essa formalização da linguagem, que esvazia os sentidos, requer uma univocidade dos termos, o que vai impor uma certa dose de repressão das particularidades, idiossincrasias, também do leitor – lembrando-se que ele pode anarquizar isso quando bem quiser. Bachelard, que considerava a complexidade do universo e percebia a atividade simplificadora do conhecimento científico, afirma que "*no fundo, o progresso do pensamento científico consiste em diminuir o número de adjetivos que convêm a um substantivo, e não em aumentar esse número. Na ciência, os atributos são pensados de forma hierárquica e não de forma justaposta.*"[112] O rigor do método científico visa acima de tudo a quantificar os fenômenos e não a qualificá-los.

Vale aqui observar que as ciências humanas, para as quais tentamos escrever, têm historicamente "corrido atrás" dos estatutos das ciências exatas. O que talvez ajude a entender a já referida "interpretação correta" das poesias. Além disso, porque arriscamo-nos a pensar numa hipótese: mesmo sabendo que os livros didáticos não são escritos na "linguagem científica" propriamente dita, a qual talvez nem esteja mais chegando às mãos dos próprios professores, eles nela se espelham e dela mantém muitos elementos; assim, se forem o único tipo de texto proposto aos alunos nas nossas aulas de ciências, elas estariam trabalhando para, de certa forma, calar esses alunos e esses professores, para esvaziar sua capacidade de leitura e redação, para empobrecer ainda mais o homem e a natureza estampados nestes textos?

Em Ricon e Almeida[113] encontramos uma análise sobre a leitura de textos literários e de divulgação científica, em aulas de Física, como opção à leitura exclusiva de textos didáticos. Através de ensaios com turmas de alunos e de professores experimentando essas variações de linguagem, visando a avaliar a mediação da leitura nos processos de aquisição de conhecimentos de Física, os autores observaram a enunciação, por partes dos sujeitos pesquisados, de conhecimentos e de senti-

---

[112]BACHELARD, G. *A Formação...* Obra citada, p. 140.

[113]RICON, A. E., ALMEIDA, M. J. P. M. Ensino da Física e Leitura. In: *Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo (18). Ano 10, Dezembro/1991.

mentos que raramente seriam ventilados em aulas encaminhadas somente por livros didáticos; evidenciaram assim a possibilidade do estabelecimento de novas relações que o uso de tais textos propiciou ao ensino de ciências. Foi percebida também nesses ensaios a tendência, por parte dos professores, à interpretação única dos textos e ao direcionamento da leitura, objetivando uma visão pré-determinada, bem como a não aceitação de algumas respostas inesperadas ou metafóricas dadas pelos alunos.

Lutfi[114], pensando também em linguagens, focaliza o ensino de Química e avalia o uso de relatórios como uma forma de "inculcação moral", já que eles seriam registros que constituem o exemplo limite de uma aprendizagem técnica. E os alunos, *"ao aprenderem uma linguagem técnica, aprendem a objetividade da linguagem; uma linguagem apenas descritiva, não se admite outra. A linguagem descritiva se por um lado força a observação do que ocorre, por outro impede um levantamento de relações...*[o uso de relatório] *se reduz a uma inculcação moral, uma vez que tal esforço é dirigido no sentido de forçar os alunos a se desfazerem de seus modos de falar ingênuos.*".

Um episódio, envolvendo a linguagem, bastante significativo do início desse complexo processo histórico de racionalização técnica, que veio a ser registrado, é encontrado em Thomas[115]: "*'Oh, cavalheiro', dizia um cavalariço do século XVIII, depois de se provar incapaz de responder a uma longa série de perguntas que lhe dirigira um fidalgo sobre o animal aos seus cuidados, 'considerando que vivi treze anos em um estábulo, é incrível como eu sei pouco de um cavalo'*". Esse, entre outros exemplos são colocados por Thomas para mostrar como a sabedoria popular passa a ser deliberadamente desprezada, pelos pesquisadores cultos da Europa, na parte final do século XVII. A introdução de uma nova terminologia latina, eliminando os nomes vernáculos que as pessoas usavam para identificar as plantas e os

---

[114]LUTFI, M. *Os Ferrados e os Cromados...* Obra citada, p. 36.

[115]THOMAS, K. *O Homem e o Mundo Natural: Mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800).* São Paulo: Companhia das Letras. 1989, p.96.

animais, alargaria, pela linguagem, o abismo que se instalava entre os modos popular e erudito de ver e falar o mundo.

Os nomes "pitorescos" das plantas e dos animais baseavam-se em conotações religiosas, semelhanças com partes do corpo humano ou de animais, propriedades medicinais e várias outras referências. A grande variedade de nomes para uma mesma planta ou animal, variando em cada região, era fortemente lamentada pelos naturalistas, que viviam a compilar dicionários de botânica; por muitos cultivadores, que tinham seus negócios complicados visto as confusões e os fraudes; pelos protestantes, na refutação às referências à Virgem e aos santos e ainda por sensibilidades refinadas que se feriam com a excessiva "grosseria" dos nomes vernáculos, ligados aos aspectos corporais. O sistema de nomenclatura proposto por Lineu em 1737, e amplamente adotado entre os botânicos, eliminava os nomes vulgares, tidos como um obstáculo à ciência, e estabelecia para todas as plantas o uso de dois nomes latinos, indicando gênero e espécie. Esses nomes não podiam ser baseados em características consideradas subjetivas, como o cheiro, o gosto ou as propriedades medicinais. O protesto enunciado por um inglês contemporâneo a Lineu, com relação à substituição dos nomes das plantas – "*classificá-las botanicamente... de modo que ninguém a não ser um botânico possa encontrá-las, se assemelha a escrever em hebraico uma gramática inglesa. Explica-se a coisa, tornando-a ininteligível*"[116] – já pressentia a progressiva especialização da linguagem científica e seu futuro isolamento num domínio exclusivo aos estudiosos.

Ciência repensada

No capítulo 1, ao considerarmos as reflexões de Walter Benjamin acerca do declínio da capacidade de narração, na sociedade capitalista moderna, evidenciamos que um dos elementos mais alterados nesse processo de transformação foi o tempo. Tempo do trabalho, tempo da fala. O homem que não cultua mais aquilo que não

[116]Citado em THOMAS, K. *O Homem... Obra citada.*

pode ser abreviado é o homem que trabalha diferentemente, é o homem que supervaloriza o "seu" tempo individualizado, é o homem que desaprendeu a ouvir e a contar histórias. Estas constatações, em torno de 1936, preocupadas em refletir para onde e como esse pensamento científico estava arrastando o *homo faber*, são feitas por um filósofo que não se deixa seduzir pelas conquistas do capitalismo e do conhecimento científico que ele patrocina, e às vezes são interpretadas como nostalgia por um tempo perdido, mas procuram uma forma mais digna de continuar a contar essa história.

Quase ao mesmo tempo, em 1938, quando comentara os obstáculos que via ao conhecimento moderno, Bachelard[117] também pensou no tempo do trabalho. Considerou ele, como condição indispensável para se conseguir psicanalisar o conhecimento objetivo, a desvalorização do produto do trabalho paciente. A partir de exemplos bíblicos e enciclopédicos de processos como trituração, cozimentos e destilações, o epistemólogo observa que *"o peso da tradição traz a uma experiência substancial um valor suplementar que não cabe na formação do espírito deveras científico"* e ainda que *"a mística da repetição não cabe, pois, no espírito científico moderno"*. No seu empenho em mostrar como se constrói e como se chega ao espírito científico, afirma uma ruptura entre os modos da ciência e os outros trabalhos humanos, pois "*todo trabalho paciente e cadenciado, que exige longa seqüência de operações monótonas, induz o homo faber a sonhar. Ele incorpora, então, sua fantasia e seus cantos à matéria elaborada; ele valoriza a substância que foi trabalhada por tanto tempo*". [Assim,] *"toda a imensa sobrecarga do sonho, toda a valorização das substâncias pelo tempo passado em sua preparação, tudo isso precisa ser expurgado do pensamento científico"*.

Essas afirmações são, sem dúvida, evidências de que, para ele, o homem moderno assume a ruptura, que a vê como necessária. Ele quer romper o fio da tradição, quer apagar suas marcas nos seus produtos. Surpresos, poderíamos perguntar a

---

[117]BACHELARD, G. *A Formação* ... Obra citada, p. 154-6.

Bachelard: o conhecimento científico não sonha? A pergunta espera, pois mais à frente ele responderá.

Avaliando, junto ao que se ganha, o que se pode perder, podemos também indagar: o conhecimento científico moderno, espelho e imagem do desenvolvimento capitalista, que nos aproxima e separa dos outros homens e dos outros tempos, que, não tendo permitido retirar da miséria grande parte da humanidade, tem proporcionado extremo conforto e bem estar para alguns, destitui o homem da capacidade de se narrar, de se dizer ao mundo?

Bicho Urbano

Ferreira Gullar

Se disser que prefiro morar em Pirapemas
ou em outra qualquer pequena cidade
do país
estou mentindo
ainda que lá se possa de manhã
lavar o rosto no orvalho
e o pão preserve aquele branco
sabor de alvorada.

Não não quero viver em Pirapemas.
já me perdi
Como tantos outros brasileiros
me perdi, necessito
deste rebuliço de gente pelas ruas
e meu coração queima gasolina (da comum)
como qualquer motor urbano.

A natureza me assusta.
Com seus matos sombrios suas águas
suas aves que são como aparições
me assusta quase tanto quanto
esse abismo
de gases e de estrelas
aberto sob minha cabeça.[118]

"O silêncio desses espaços infinitos
me apavora." ***Pascal*** (1623-1662)

[118]GULLAR, F. Bicho Urbano. In: *Ferreira Gullar - Literatura Comentada.* São Paulo: Abril educação, 1981.

O sangue nas veias do poeta já foi substituído por gasolina (da comum) mas ele confessa, ainda sente, como Pascal, o medo do silêncio e da imensidão do cosmo. Bachelard afirmou que os livros científicos modernos não se ocupam mais com os medos e ansiedades humanas, até porque a hostilidade da natureza tornou-se indireta. Mas o poeta, que já se sabe perdidamente moderno, que se vê diferentemente moldado, como qualquer motor urbano, confessa seu medo e angústia pelo estranhamento da natureza e pelo vazio dos céus. Natureza que lhe já fora íntima, vazio que não pode lhe responder mais nada, reboliço de gente pelas ruas que provoca apenas ruídos. Temos procurado a tudo explicar com o conhecimento racional, o medo do trovão, o mato, as águas, as aves. Por que haveria o "senhor homem possuidor" de se assustar com a natureza controlada? Isto nos permite relacionar aqui as afirmações de Simone Vierne[119], ao apresentar as relações renovadas que atualmente se esboçam entre os pesquisadores das ciências humanas e os cientistas, pautadas numa recuperação do diálogo entre ciência e imaginário. E concordamos com ela na observação de que, ao fundo das modificações que o consciente e o inconsciente humanos sofreram com os avanços da ciência, permaneceu uma questão essencial, qual seja, a nossa relação com o mundo. Relação que ainda procura ser compreendida pelas expressões míticas – não pelos mitos tecidos pela sociedade capitalista tal como comentados no capítulo 2. A autora admite a possibilidade de que *"os mutantes, prometidos pela ficção-ciência, procederão a uma ruptura total com o substrato mítico que constitui o nosso quinhão de seres humanos!"* Mas por enquanto, considera que as interrelações do nosso futuro com o passado e com a indagação sobre o destino do homem como ser, ainda são patrocinadas pelo imaginário; de cuja força dinâmica a ciência não quer mais prescindir, pois *"os poetas sabem há muito tempo, e os cientistas começam a saber que o mito faz pensar"*. E ele também *"nos mostra que existem maneiras de aprisionar o monstro* [forma que a ciência tem cada vez mais assumido], *quer dizer, de integrá-lo à nossa humanidade"* para que *"em definitivo não possamos desesperar do homem"*.

---

[119]VIERNE, S. Apresentação. In: *A Ciência e o Imaginário*. Brasília: UNB, 1994, p. 9-11.

O Sobrevivente
Carlos Drummond de Andrade

Impossível compor um poema a essa altura da evolução da humanidade.
Impossível escrever um poema - uma linha que seja - de verdadeira poesia...
O último trovador morreu em 1914.
Tinha um nome de que ninguém se lembra mais.
Há máquinas terrivelmente complicadas para as necessidades mais simples.
Se quer fumar um charuto aperte um botão.
Paletós abotoam-se por eletricidade.
Amor se faz pelo sem-fio.
Não precisa estômago para a digestão...
Os homens não melhoraram e matam-se como percevejos.
Os percevejos heróicos renascem.
Inabitável, o mundo é cada vez mais habitado.
E se os olhos reaprendessem a chorar seria um segundo dilúvio.
(Desconfio que escrevi um poema.)[120]

Uma das possibilidades deste poema, apresentado no recital O Preço do Poeta da 7ª série, é permitir pensar porque as necessidades humanas mais simples tornaram-se tão complicadas, por que, apesar de seus fantásticos inventos, os homens não melhoraram? Sabemos que a repercussão dos êxitos dos "progressos" tecnológicos vem encobrindo os limites da compreensão que temos do mundo e esvaziando a procura pelos valores humanos. Mas o poema não quer se desesperar do homem e da ciência.

Essa também é a expectativa nas afirmações de Boaventura de Sousa Santos[121], acerca da transição para uma outra lógica científica. Ele avalia que as reflexões dos cientistas, dos filósofos e dos sociólogos nesse sentido têm sido despertadas sobretudo pela fragilidade que o rigor científico começou a demonstrar e pelos sérios problemas ambientais, oriundos em grande parte desse mesmo conhecimento. Ao argumentar sobre a crise da ciência moderna, guiada pelo paradigma racionalis-

---

[120]ANDRADE, C. D. O Sobrevivente. In: *Carlos Drummond de Andrade - Nova reunião: 19 Livros de Poesia.* 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

[121]SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: *Revista de Estudos Avançados*, USP, São Paulo, maio/agosto, 1988.

ta, altamente fragmentador, e anunciar a emergência de um novo paradigma para a ciência pós-moderna, que desconfia da "ruptura epistemológica" – a qual elegeu uma única forma de conhecimento verdadeiro e separou o conhecimento científico do senso comum – o autor destaca a necessidade de se voltar às coisas simples, às perguntas simples mas reveladoras. "*A ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo* (p. 67) [e ela] "*não é a única explicação possível da realidade...A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É juízo de valor.*"(p. 68) Uma ciência renovada precisará produzir um conhecimento com novas características: 1) conhecimento que seja científico-social, superando a ruptura entre ciências naturais e ciências sociais, eliminando a distinção entre sujeito e objeto – "o *objeto é a continuação do sujeito por outros meios*" (p. 67), resgatando dos estudos humanísticos a perspectiva de compreensão e não a de manipulação do mundo; 2) conhecimento que seja local e total, superando o caráter altamente disciplinar e fragmentador da ciência moderna. Um conhecimento sobre as condições de possibilidade, procurando temas que sejam como galerias por onde os conhecimentos progridam, intensificando as situações comunicativas, ao promover analogias e traduções de um campo de saber para outros; 3) conhecimento que seja autoconhecimento, que nos una pessoalmente ao que estudamos e que vise constituir-se num novo senso comum. *"A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida."* (p. 70).

Retomando o fio da linguagem, voltamos ao homem que quer falar. Boaventura de Sousa Santos afirma que "*cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada*" (p. 66) e entre as diversas línguas que perguntam, persistiria um silêncio que só pode ser captado por uma pluralidade de métodos. Pluralidade que ao mesmo tempo se constitui numa 'transgressão metodológica". Essa pluralidade de métodos engendra necessariamente uma "tolerância

discursiva", onde estilos de escrita se entrecruzam, segundo os critérios pessoais e a imaginação dos cientistas. "Uma possível história de amor" parece-me uma idéia interessante para essa aproximação de discursos. Ela é colocada por Simone Vierne[122], quando analisa as relações entre a ciência e a literatura, nos tempos modernos – relações entre um corpo de conhecimentos estabelecidos com base em critérios rígidos de realidade e de verdade e uma forma de expressão que procura transcender pela arte essa mesma realidade. Relações nem sempre simples, tempestuosas, "*às vezes perigosas, até ao divórcio* [pois um desconfia demasiadamente do outro], *mas onde os parceiros não cessam de lançar-se olhares de desejo*".

Linguagem Poética

Os poetas sabem há muito tempo que os mitos e as imagens fazem pensar. Simone Vierne considera que deles, o imaginário, aspecto essencial do espírito humano, consegue extrair uma dinâmica não-racional, dando origem à poesia, permitindo ir além do real cotidiano e científico. O diálogo instaurado entre cientistas da física, da química e da biologia e pesquisadores das ciências sociais reabilita o imaginário como fonte de saber. A ciência não quer mais prescindir da sua força, passando a considerá-lo um motor das pesquisas.

Bachelard também considerou esse caminho. Na sua reflexão sobre os obstáculos à "formação do espírito científico" contrapôs incisivamente a imaginação e o poético à atitude científica, pois "*as metáforas seduzem a razão*". Em várias outras obras porém vai, apaixonadamente, revelar este outro saber, nascido do imaginário e da força criadora do não-racional, contido nas imagens e nos mitos. E, seduzido por eles, entrega-se à reflexão dos devaneios e da imaginação nas obras de arte e provavelmente nos responderia: o conhecimento científico, quando desatento, sonha. O filósofo racionalista fala então da poesia primordial, a que tem a capacidade de nos

[122]VIERNE, S. Ligações Tempestuosas: A Ciência e a Literatura. In: *A Ciência e o Imaginário*... Obra citada.

rejuvenescer *"ao nos restituir ininterruptamente a faculdade de nos maravilharmos. A verdadeira poesia é uma função de despertar".*[123]

A casa, as gavetas, os cofres, os armários, os ninhos, as conchas, os cantos da casa, a miniatura, a imensidão e o redondo são imagens estudadas por Bachelard, em seu livro dedicado aos espaços da intimidade.[124] Este texto, posterior aos outros que escreveu sobre a imaginação da matéria – da água, do fogo, do ar – quer estudar os problemas propostos pela imaginação poética, e lhe cobraram um grande esforço, pois para tal empreendimento, *"um filósofo que formou todo o seu pensamento atendo-se aos temas fundamentais da filosofia das ciências, que seguiu o mais exatamente possível a linha do racionalismo ativo, a linha do racionalismo crescente da ciência contemporânea, deve esquecer o seu saber".*[125]

São muito belas as suas afirmações sobre a imagem poética, esse *"produto mais fugaz da consciência".* Segundo elas, essa imagem transporta-nos à origem do ser falante, pois coloca em ação toda a atividade lingüística. A leitura do poema, pode nos oferecer uma imagem que se torna realmente nossa. *"Nós a recebemos, mas sentimos a impressão de que teríamos podido criá-la, de que deveríamos tê-la criado."* É o que ele considera como uma *"invasão do ser pela poesia".* Por isso, "*ao recebermos uma nova imagem poética, sentimos seu valor de intersubjetividade. Sabemos que a repetiremos para comunicar o nosso entusiasmo.*"[126]

Através de sua prosa, em *A descoberta do mundo,* Clarice Lispector pode nos lembrar de que não devemos esperar pela poesia apenas nos poemas, identificando poético com versos, e que as imagens poéticas "pousam" em qualquer lugar ao alcance de nossa vista: "*Custei um pouco a compreender o que estava vendo, de tão*

---

[123]BACHELARD, G. *A Água e os Sonhos - Ensaio sobre a imaginação da matéria.* São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 18. Desta edição foi retirada a citação em epígrafe neste capítulo.

[124]BACHELARD, G. *A Poética do Espaço.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

[125]Ibid p. 1.

[126]Ibid p. 7, 8.

inesperado e sutil que era: estava vendo um inseto pousado, verde-claro, pernas altas. Era uma esperança, o que sempre me disseram que é de bom augúrio. Depois a esperança começou a andar bem de leve sobre o colchão. Era verde transparente, com pernas que mantinham seu corpo plano alto e por assim dizer solto, um plano tão frágil quanto as próprias pernas que eram feitas apenas da cor da casca. Dentro do fiapo das pernas não havia nada dentro: o lado de dentro de uma superfície tão rasa já é a própria superfície. Parecia um raso desenho que tivesse saído do papel, verde e andasse... E andava com uma determinação de quem copiasse um traço que era invisível para mim... mas onde estariam nele as glândulas de seu destino e as adrenalinas de seu seco verde interior? Pois era um ser oco, um enxerto de gravetos, simples atração eletiva de linhas verdes."[127].

Os insetos, os ninhos, as conchas, o diminuto e o muito grande, a água, o fogo, o ar são também temas das aulas de ciências, mas nelas eles têm aparecido racionalizados e bem explicados, esvaziados de seus mistérios.

Professores de ciências, formados na tradição positivista, exercitados, menos ou mais, no método e no discurso científico, por isso, candidatos "naturais" a investigadores das interpretações corretas, às vezes tentam lidar com escultura, pintura, poemas e ensaiam lidar com teatro. Surgem as dificuldades pois a arte enriquece, amplia, evidencia a complexidade do mundo e do homem, a qual a ciência não sabe enfrentar, transfigura e, às vezes, desfigura o real. É uma angústia para esse professor, um forte conflito, que talvez só possa mesmo ser enfrentado com "olhares de desejo". Mas é um conflito feliz, pois *"tornar imprevisível a palavra não será uma aprendizagem de liberdade? Que encanto a imaginação poética encontra em zombar das censuras!"*[128]

---

[127]Clarice Lispector citada por Chaui, M. *Convite à Filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

[128]BACHELARD, G. *A Poética* ... Obra citada, p. 11.

Capítulo 6

Compartilhar os bens produzidos

Ao focalizarem a realização de atividades experimentais nas aulas de ciências, Fracalanza et alii[129] assinalam como problemáticos, entre outros pontos, a excessiva diretividade do professor, determinando um mal aproveitamento das dúvidas e dos temas levantados pelos próprios alunos; a complexidade dos conceitos envolvidos e o caráter dogmático com o qual os conhecimentos são abordados. Consideram também as colocações dos professores a respeito da **duração** das atividades propostas, observando que muitos deles avaliam que o tempo gasto com o estudo de determinado assunto não pode ser exagerado a ponto de se ter que sacrificar outros temas tradicionalmente importantes neste nível de escolaridade. Sobre a utilização mais adequada do tempo da aula, os autores fazem duas ressalvas: lembram a possibilidade de estudos integrados, que entrosariam vários assuntos e potencializariam o tempo investido nas atividades; e interrogam os docentes acerca de uma importante questão filosófica: *"o professor precisa decidir para que ensinar ciências. Se é para colaborar num amplo e complexo processo de formação de seus alunos, que ultrapassa os horizontes de ciências, ou se é para informar seus alunos da interminável* ***coleção*** *de conhecimentos e conquistas da ciência, visando a colocá-los a par do chamado patrimônio cultural da humanidade. Embora estas duas diretrizes não sejam radicalmente incompatíveis entre si, é necessário que se faça a opção acerca de qual delas merecerá prioridade. Optando-se pela primeira, é evidente que o problema da duração das atividades ficaria reduzido."* (Grifos dos autores e negritos meus.)

Elementos como formar, informar, patrimônio cultural, humanidade e tempo puxam fios de um emaranhado complexo, pois as relações entre educação e cultura

---

[129]FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. *O Ensino de Ciências no Primeiro Grau*. São Paulo: Atual, 1986, p. 94.

e o papel da escola no processo de transmissão cultural, através dos conteúdos e dos processos pedagógicos, são questões confusas e inesgotáveis. Segundo Forquin, elas interrogam cada professor, no mais profundo de sua identidade e de suas intenções, e "*todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência*"[130], já que ninguém pode ensinar sinceramente aquilo que não considera como válido e verdadeiro.

Sem dúvida alguma, a interrogação *para que ensinar (determinada disciplina)?* é um dos questionamentos mais fortes que podem ser feitos por nós professores e, através das respostas que formulamos, atribuímos sentidos e justificativas às nossas práticas. Ao analisar as relações entre educação e ideologia, Chaui nos alerta sobre o comum equívoco de se responder a essa interrogação com a duvidosa oposição entre o par formar/informar[131]. Esta oposição seria duvidosa *"não porque quem forma informa e quem ensina treina, mas porque, ao contrário, informar já é também uma maneira determinada de conceber a formação"*. Os termos não são então opostos nem dicotômicos, mas complementares. A autora percebe duas possibilidades de intenções quando os professores privilegiam a *formação*: fazem uma opção humanista, que vê o homem como fim e não como meio do processo educativo, ou então optam pela conscientização, depositando suas boas intenções e esperanças no fato de que a educação possa ser um instrumento de conhecimento e de transformação da realidade, através da sua compreensão crítica. Entretanto, nos dois casos, segundo ela, *"corremos o risco de estar em má companhia"*.

Desmontar um pouco a imagem sagrada da "humanidade" e de seus "bens" culturais tanto quanto dos alcances da "conscientização" pode nos ajudar a pensar

---

[130]FORQUIN, J-C. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9.

[131]CHAUI, M.S. Ideologia e educação. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo (5): 24-40. Ano II, Janeiro/ 1980.

rismo e o autoritarismo sob novos moldes. É como observou Lima em muitas das manifestações do teatro pedagógico, que atribuía a si mesmo a tarefa de emancipar o público, concientizando-o pela arte.

"A ideologia não está fora de nós como um poder perverso que falseia nossas boas intenções: ela está dentro de nós, talvez porque tenhamos boas intenções" (p. 37), afirma Chaui. Assim, a questão da conscientização precisa ser reavaliada, considerando-se sobretudo a existência, nos alunos e em nós mesmos, de contradições internas. *"Contradições entre uma consciência que sabe e uma consciência que nega seu saber."* Contradições, que por serem internas, podem vir a explicitar-se em determinados momentos criados por condições propícias, estabelecidas tanto pelo professor quanto pelos alunos. Pensar quais os verdadeiros diálogos que deveriam ser estabelecidos, nas práticas pedagógicas, auxilia ao professor a ver seu trabalho como uma mediação, que precisa ser construída na prática. *"O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador"*. (p. 39)

Retornando à interrogação *para que* ensinar (ciências), formulada no início do capítulo, não nos parece ser possível fazer uma opção entre as duas diretrizes formar ou informar. Elas são interdependentes. Os currículos em ação nas escolas são formulados, por intermédio de diversos processos, do interior da cultura. Os alunos somam aos elementos desse currículo, os elementos da cultura veiculados pela televisão, cinema, videogames, revistas, discos. O processo de formação do aluno, para o qual o professor pode colaborar, não se realiza então, através de práticas e conteúdos isolados, abstratos, livres de um contexto cultural e sim imersos, bem fundo, nesse contexto. *"O papel do educador supõe um imenso respeito pelo passado"*, afirma Hannah Arendt[133] ao sustentar que esse respeito é contraditoriamente a condição essencial para que "nossos filhos" tenham chance de empreender

[133]ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

qualquer coisa de novo. Assim, se queremos formar e educar considerando que existe um futuro há ser construído, transformando aquilo que do presente nos escandaliza, é importante pensarmos nosso papel como mediadores "entre o passado e o futuro". Mas esse diálogo entre os alunos e o passado corporificado nas obras culturais – passado que nos revela em que nos parecemos e em que nos diferenciamos de toda a humanidade que já viveu antes de nós – está, como aponta Arendt, comprometido pelo abalo das tradições e pelo declínio da autoridade – não somos gregos e nem romanos. Porém, se nosso espírito moderno esvazia e paraliza a intenção educativa, sempre conservadora, as novas e sérias dificuldades de nosso mundo acelerado não nos permitem rejeitar nosso pertencimento à memória.

No capítulo 3, com as considerações de Almeida, já assinalamos a importância de a escola melhorar seu diálogo com as produções culturais. Acrescento aqui um conselho dado por Moreira e Silva e a compreensão do que vem a ser um conselho, explicitada por Walter Benjamim, em seu ensaio "O Narrador". Ele diz que aconselhar não é simplesmente responder a uma pergunta e sim dar "*uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada*". O conselho (que os próprios autores confessam não saberem exatamente como pode ser seguido) é sobre nos tornarmos, enquanto agentes e analistas críticos do currículo em ação nas escolas, "menos 'escolares' e mais 'culturais'"[134].

Ao compor a história das disciplinas escolares, André Chervel[135] evidencia como pode ser difícil esse propósito. Esta história que começa a ser pesquisada assinala que o termo *disciplina* e a expressão *disciplina escolar* não aparecem na escola da França, até o fim do século XIX, com o sentido de "conteúdos do ensino", designando apenas a vigilância dos estabelecimentos e a repressão dos alunos com relação às questões de ordem. No começo do século XX, o novo sentido que é dado

---

[134]MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo...* Obra citada, p. 33.

[135]CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, 2. Porto Alegre, RS. 1990.

ao termo *disciplina* evidencia as marcantes modificações que se implantavam no ensino daquele país, mediante a renovação de suas finalidades. Fazendo par com o verbo disciplinar, o termo disciplina propaga-se como um sinônimo de *ginástica intelectual*, exercício da inteligência, o que até o começo desse século era papel exclusivo das humanidades clássicas; a partir daí a educação matemática e científica passam também a serem consideradas como formadoras. Após a Iª Guerra Mundial, o termo *disciplina* torna-se simplesmente as matérias de ensino, sem referências à formação do espírito. Os conteúdos de ensino ganham certa independência da realidade cultural exterior à escola e passam a ser concebidos como elementos próprios da classe escolar, guardando porém, como um valor disponível, a força do verbo disciplinar. "*Uma 'disciplina', é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.*" (p. 180).

Tal como Petitat que avalia a dimensão produtora da escola em vários momentos da história, Chervel evidencia o caráter criativo do sistema escolar, ao defender para as disciplinas escolares uma existência autônoma, como criações históricas da própria escola e para a escola, já que, segundo ele, seus conteúdos não são apenas simplificações dos conhecimentos e nem elementos para o cultivo do espírito. Em si mesmas, tornam-se entidades culturais independentes, chegando a transpor os muros da escola e a se infiltrar em outras dinâmicas da sociedade. São construções artificiais, tipicamente escolares, sabiamente colocadas a serviço da religião e da moral, que terminaram por se impor ao conjunto das pessoas cultivadas. A cultura escolar exerce uma pressão na cultura de seu tempo. "*As disciplinas escolares são fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer, o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é a perenização da sociedade. As disciplinas*

são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola." (p. 222).

Aproveitamos as reflexões sobre metodologia do ensino de ciências, apresentadas no início deste capítulo, utilizando como chaves duas palavras daquele próprio texto: *coleção* e *duração* (*"O que é oculto é fechado... sempre se está em busca de uma chave para abrir as substâncias"*, dizia Bachelard[136], a respeito do que ele considerava como o mito do fechado e da profundidade.). Em geral, e principalmente em ciências, uma coleção traz a imagem de seres inertes, mortos, algo bastante fixado e mudo. Por exemplo, coleção de rochas, de insetos, de folhas ou sementes vegetais, de conchas. Elementos coletados aqui e ali, identificados, classificados, etiquetados e apresentados segundo alguns critérios estabelecidos. Às vezes, trabalho de toda a vida de um pesquisador (para quem a coleção nunca estará muda). Uma resposta à nossa necessidade científica de colocar ordem nas coisas. Provável herança aristotélica? A observação da natureza envolve a utilização de critérios, categorias que classificam e ordenam a massa de fenômenos ao nosso redor, tornando-os compreensíveis. Thomas[137] vai considerar que passa a ser difícil ver o mundo de outra maneira, após a apreensão dessas categorias, pois "o *sistema de classificação dominante toma posse de nós moldando nossa percepção e, desse modo, nosso comportamento*". Podemos contestá-lo sobre o real poder desses sistemas, mas sentimos a sua força ao lermos a classificação abaixo, encontrada pelo escritor Jorge Luis Borges, numa enciclopédia chinesa: "Os animais dividem-se em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f)fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) et coetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe

---

[136]BACHELARD, G. *A Formação...* Obra citada, p.122-4.

[137]THOMAS, K. *O Homem...* Obra citada, p. 62.

parecem moscas."[138] Percebemos a dificuldade da nossa racionalidade ocidental contemporânea em conhecer o conjunto de animais apreendido por tal classificação, ainda que ela nos soe intrigante e possa nos fazer pensar.

Considerar o patrimônio cultural da humanidade como constituído, em parte, pela "*interminável coleção de conhecimentos e conquistas da ciência*", leva-nos a identificar nesse patrimônio a presença de elementos que foram qualificados, selecionados e recolhidos para tal. Esse processo de seleção também promove, ao mesmo tempo, o esquecimento de tantos outros elementos que são descartados. Quem vem organizando essa interminável coleção, quem qualifica as amostras como significativas ou não? Jean-Claude Forquin[139], ao pesquisar aspectos da "seleção cultural escolar" aponta o poder de seleção da "memória docente", sua capacidade de esquecimento ativo e nos alerta para o fato de que a consciência de tudo o que a educação escolar divulga e conserva do passado e também do presente não deveria encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita.

Por outro lado, ao se colocar a imagem da coleção, não se estaria, metaforicamente, imobilizando e emudecendo esses conhecimentos e "conquistas", impedindo-os de dialogar com os alunos e conosco mesmo? Não sei se ao observarmos uma coleção ainda propomos perguntas e buscamos estabelecer um diálogo com seus espécimes. Parece que há tempos ela vem se apresentando estática, mais para a contemplação, para a apreciação do seu valor e prestígio de seu proprietário.

Contraditoriamente a essas observações despertadas pela imagem da coleção, lembra-se o interesse que elas movimentam nas crianças. Há, para muitas pessoas, as lembranças invocadas pelas figurinhas, gibis, selos, moedas e outras opções mais inesperadas, cujo interesse em colecioná-las, em tempos menos recentes, talvez fosse atribuir-lhes um significado especial e particular e preservá-las da destruição ou da perda; e a própria dificuldade em consegui-las acrescentava-lhes um brilho espe-

---

[138]Jorge Luis Borges, citado em Foucault, apud ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. *Filosofando...* Obra citada.

[139]FORQUIN, J-C. *Escola e Cultura* ... Obra citada

cial. Este mesmo desejo e prazer pela experiência de colecionar é, hoje, tão explorado pela indústria, em seus mais variados ramos, seja de brinquedos, roupas, adesivos ou até biscoitos salgadinhos. Mas aqui, a profusão com que os "espécimes" são oferecidos às crianças, e também aos adultos, faz impor, ao contrário, uma desvalorização e um esvaziamento daquela idéia do colecionar. Aqui o que querem nos convencer é de que o que dá prazer é montá-las rapidamente – "o homem não cultiva mais o que não pode ser abreviado" – passar de uma coleção a outra, amontoá-las cada vez mais, achar muito natural que existam. Não há histórias, não há encontros, perguntas e nem diálogos, só há consumo, que deixa a sua "marca" e a porta aberta para novos desejos. Mas talvez por isso mesmo, por mexer com nossos desejos, a história não saia sempre do mesmo modo.

Almeida nos propõe, através das personagens de um conto[140], uma outra possibilidade para as coleções, que bem poderia ser aproveitada aqui. Uma das personagens, a que coleciona selos, utiliza para o seu acondicionamento uma forma inusitada: cola-os em tampinhas de garrafa ou em tampas de vidros de compota. Assim, reúne coisas que não iriam se encontrar, ou talvez só se encontrassem por acaso no lixo. Com isso atende ao desejo de mantê-los vivos e livres. Não quer "embalsamá-los em álbuns... para o sádico prazer do seu olhar". E assim, os mantêm falantes e ativos para quem os olha. Da mesma forma procede a outra personagem, que coleciona temas, dentro de vidros arrolhados com cortiça. Ela não lhes determina local de procedência, data, coletor, nem lhes atribui espécie, gênero, família, classe, ramo ou reino. Deixa-os libertos e atuantes, capazes de asfixiar o autor/observador com suas histórias, quando trancados ou de entontecê-lo com suas possibilidades, quando abertos.

E nós, o que nos permitimos sentir e estimulamos aos alunos sentirem ao nos aproximarmos das obras culturais e dos conhecimentos da ciência, essas intermináveis coleções que formam o patrimônio da humanidade? Talvez, com o excesso de

[140]ALMEIDA, M. J. Clarice. In: *Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo (17). Ano 10, Junho/1991.

diretividade, nossas atitudes por demais dogmáticas e nossa preocupação com os níveis de ensino, só estejamos reduzindo-as a objetos de um passado mudo.

Os próprios autores Fracalanza et alii dão uma pista no sentido de aproveitar melhor as coleções. "*Atribuindo-se esse novo sentido à atividade prática, poderemos tornar exploratória a simples elaboração de um cartaz ou o desenvolvimento de uma coleção pelo aluno. Para tanto, basta que se permita ao aluno decidir sobre as formas de apresentação do trabalho, os critérios de classificação dos objetos colecionados etc. Permitindo-se que a realidade seja experimentada, organizada e expressada pelo estudante, transforma-se em algo criativo e reflexivo, o que poderia ser apenas um ato mecânico e repetitivo de aprendizagem.*"[141] Talvez colar os tipos de caules ou os de frutos num poema ou num quadro de Cézanne, ligando-os a outros elementos com os quais não iriam "logicamente" se encontrar, embricando as coleções (nesse caso a ciência e a arte), poderia permitir outros olhares e outras visões, outras informações e formações. A chave "coleção" poderia abrir as fronteiras das disciplinas escolares.

Esta metáfora da coleção e desses "curiosos" colecionadores pode ainda iluminar nossas próprias pesquisas em educação, ao sugerir novos arranjos teóricos, encontros reveladores, e alertar para a não imobilização dos conceitos propostos pelos autores, fixando-os no tempo, tornando-os mudos.

A outra chave, "duração", nos coloca a idéia do tempo. Segundo Hesíodo, na Teogonia, de Géia (Terra) nasceram Montes, Pontos (Mar) e Úrano (Céu). Géia se une a Úrano e têm uma numerosa descendência. Mas tão logo nasciam os filhos, Úrano, temendo ser destronado por um deles, devolvia-os ao ventre materno. Crono, o filho caçula, atendendo ao pedido da mãe para libertar-lhe os filhos, ataca e fere Úrano, separando o Céu da Terra, entre os quais vão se interpor o Éter e o Ar. Crono casa-se então com sua irmã Réia e tem vários filhos. Mas avisado que também seria destruído por um deles, devora-os logo após o seu nascimento. Zeus, o filho

[141] FRACALANZA, H. ; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. *O ensino...* Obra citada, p. 111.

caçula é protegido pela mãe e poupado da morte. Consegue trazer seus irmãos novamente à vida e empreende uma longa e violenta luta contra o pai, ao término da qual consolida seu poder e sua fecundidade, tornando-se o pai de todos os deuses e de todos os homens. Segundo Brandão[142], Crono (Krónos) etimologicamente distinto de "Khrónos", tempo em grego, é por um jogo de palavras identificado como a personificação do próprio tempo. Há também uma identificação semântica pois Crono devora, ao mesmo tempo que gera; estanca as fontes da vida mas é ele próprio uma fonte de vida. Ao deus Tempo, Caetano Veloso faz uma oração: "*és um senhor tão bonito quanto a cara de meu filho, tempo tempo tempo tempo, vou te fazer um pedido, tempo tempo tempo tempo, compositor de destinos tambor de todos os ritmos, tempo tempo tempo tempo, entro num acordo contigo, tempo tempo tempo tempo, por seres tão inventivo e pareceres contínuo, tempo tempo tempo tempo, és um dos deuses mais lindo, tempo tempo tempo tempo, que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho, tempo tempo tempo tempo....*".

Se o tempo já foi vida, tornou-se depois dinheiro e se converteu num problema para todos. Nós professores reclamamos dos problemas de tempo. Poucas aulas para tanto conteúdo. Pouco prazo para aprontar os resultados. A perda de tempo com coisas não pertinentes à nossa disciplina. O segundo semestre letivo que voa e nos pega surpresos, pois o curso termina e não conseguimos fazer tudo o que pensamos. O trabalho do professor é intensamente marcado pela presença do tempo: horas de aula, semanas, bimestres e semestres letivos, intervalos, férias; toca o sinal e nossas possibilidades acabam. Também para os alunos o tempo é problema. Aulas que não terminam nunca. A prova que não deu tempo para terminar. O trabalho feito às pressas, na véspera. O intervalo tão curto que mal dá tempo para falar com os amigos.

O passar do tempo pressiona sem cessar todos os profissionais, o "relógio de ponto" já foi devidamente assimilado e vivemos todos uma espécie de "taquicardia ocupacional". Mas com a escola o tempo vem mantendo, há muito tempo, uma rela-

[142]BRANDÃO, J. S. *Mitologia...* Obra citada.

ção mais íntima, quase uma cumplicidade. Os colégios que se propagaram na Europa do século XVI, pelas mãos laicas, protestantes ou católicas, empenharam-se num processo de regulamentação social do tempo, através de uma ordenação que rompia com a temporalidade dos rítmos naturais vivenciada pelas crianças e pelos jovens na rua ou no meio familiar. Para Petitat[143], que nos apresenta tais elementos históricos, essa nova temporalidade específica dos colégios chegou a implicar no aparecimento de uma nova categoria etária: a adolescência, pois o "pequeno homem" da Idade Média, que vivia misturado aos adultos, precisava agora ser separado e socializado – poderíamos até dizer para a escola, hoje: inventaste o adolescente, agora vira-se com ele. Esse esquadrinhamento do tempo pelos colégios estaria vinculado ao movimento de transformação das noções de tempo já esboçado nas cidades da Idade Média; com o crescimento da importância do papel do dinheiro nas transações comerciais e com o desenvolvimento das redes de transportes, é estabelecida uma estreita ligação entre a fortuna e o tempo, que passa a ser um bem concreto, que se ganha ou que se perde. O relógio mecânico, que instrumentaliza a nova medida do tempo, já está, desde o início do século XIV, presente nas cidades, introduzindo na ordem social uma linearidade abstrata, diferente dos rítmos cósmicos e biológicos. Progressivamente esse tempo mecânico, será feito tempo da ciência e tempo do trabalho nas cidades. A apropriação do tempo pelos pedagogos, vinculada à subdivisão dos espaços do colégio, expropria o tempo e o movimento dos alunos, constituindo-se num forte processo de regulamentação da vida social; a avaliação que se fará do aluno mede a sua rentabilidade, e se pauta pelo tempo gasto em aprender. "*Dias, semanas, e anos são inscritos em grades de horário*".[144] Ficaria também esboçada, como já comentamos, a figura empobrecida do professor como vigia desse tempo. Quantos determinantes históricos e sociais concretizam-se nas nossas papeletas nos conselhos de classe?

---

[143]PETITAT, A. *Produção*... Obra citada, p. 90-95.

[144]Ibid p. 92.

Mas com a liberdade de se pensar o tempo e com a chave *duração,* vemos que inserido na linearidade desse tempo institucional, vivido objetiva e cronologicamente na escola, existe a possibilidade de um outro tempo, que não é linear e que é percebido de uma outra forma. Através de algumas colocações sobre as imagens da pintura e do cinema, Almeida nos dá uma idéia desse outro tempo.[145] Ao observarmos uma pintura antiga, nos emocionamos e colocamos nossos pensamentos em movimento. Para ele, essas pinturas ainda podem nos tocar porque nos fazem conhecer um outro tempo, com seus costumes, nos encantam com os desenhos e cores e sobretudo *"nos fazem mergulhar num momento de duração... nos sentidos e significações não mais daquelas imagens datadas, mas daquelas imagens, linhas, cores, do sentimento da matéria de que são feitas as pessoas em seu eterno nascer e morrer, suas alegrias e tristezas, seus sonhos feitos, desfeitos e por fazer, seu desejo de eternidade e permanência, seus sentimentos do dia, seus impulsos escondidos, seus desejos de ser bom, sua violência e sua civilização".* Na duração desses momentos, em que nos perdemos do tempo cronológico, saímos da objetividade e passamos para o universo *"da expressão, da intuição, momentos de seres sem data em que toda a história do homem está em nós, fluidez e subjetividade".* Sentimo-nos então ligados aos outros homens, participantes de uma história coletiva, sentindo nosso pertencimento à humanidade, nosso afeto para com as suas coisas, obras, conhecimentos e conquistas. Almeida considera que as obras de arte são eternas, pois além da sua permanência material como objetos do presente, guardam no seu interior a tensão e os conflitos que presidiram sua feitura no passado. Tensão e conflitos entre a subjetividade do artista que a fez e o seu tempo e quando se manifestam na sua aparição frente a nós, podem nos envolver, em intensidades diferentes para cada indivíduo, no tempo-duração.

---

[145] ALMEIDA, M. J. Aproximações em forma escrita sobre as imagens da pintura e do cinema. In: *Representações do Espaço*. Campinas: Autores Associados, 1996.

Estas questões ligadas ao tempo e à duração permitem retomar a proposição levantada na introdução ao trabalho, acerca do espaço cultural da escola pública. Ao longo de todo o texto, nos seus inúmeros desvios pelos quais nos deixamos avançar, não perdemos de vista as questões fundamentais a ele ligadas. A escola é um espaço de educação e cultura concretamente estabelecido, instituído pela sociedade, configurando-se diferentemente a cada época por seus vários elementos, entre eles, o prédio escolar, o calendário, a legislação, os conteúdos do currículo, as relações pedagógicas, os papéis sociais de seus sujeitos. Instigados pela construção teórica de Michel de Certeau, caracterizando os "espaços" habitados e praticados de forma imprevista no cotidiano, propusemos poeticamente o espaço cultural da escola pública de hoje como um "tempo cultural"; tempo no qual estaríamos praticando o espaço da escola, escapando do que já está previsto e determinado; habitando-o com nossa inteligência e emoção.

A caracterização de "momento", feita por Hemi Hess e considerada na pesquisa de Lutfi[146], ajuda-nos agora a entender melhor este espaço cultural: as situações pedagógicas, na sua relação com o tempo, são vistas como a concretização de momentos; cada um destes momentos seria um conjunto de representações, de percepções, de projetos do presente, de ecos de passados individuais, de desejos que cada indivíduo coloca para o futuro, em contínuo interrelacionamento; o momento seria o princípio que organiza a situação na qual as relações pedagógicas se inscrevem em histórias de vida; as situações que vivemos na escola seriam as manifestações concretas do momento em um determinado tempo cronológico. A busca de alguns fatores que compõem estes momentos na escola foi uma constante ao longo dessa pesquisa e permitiu configurar e entender melhor o contorno desse "espaço cultural" que julgamos ter focalizado em alguns de seus "nós".

[146]LUTFI, E. P. Outras *Palavras*... Obra citada, p.88-97.

Aproveito aqui dois pontos da proposta de Certeau sobre as práticas cotidianas[147], que me serviram de inspiração inicial. Avaliando as situações pedagógicas que compõem o espaço cultural da escola pública quanto à *fugacidade* que marca tais práticas, pensamos que na escola também tem sido assim. O "tempo cultural" não se prolonga, não se dá permanentemente, pois os momentos favoráveis que neles se prendem não se estabilizam – seu caráter contraditório e conflituado não o permite – mantém-se apenas por instantes e as situações significativas, que a partir deles se constituem, não conseguem ser mantidas; entretanto, se nenhum momento se fixa no tempo, não quer dizer que esse momento se perde e que não pode ser retomado mais à frente. Assim, a característica das táticas de Certeau, de *não terem onde se capitalizar e se expandir*, não se manifestaria aqui. Todas as relações sociais estabelecidas, toda a carga afetiva, as tensões, os aborrecimentos, o prazer e a alegria com o trabalho, movimentados por exemplo com as atividades de teatro lembradas aqui, inscreveram-se em nossas histórias de vida, modificando-nos como sujeitos e esses momentos propícios desdobram-se mais à frente.

Em segundo lugar, lembramos que Certeau destaca a movimentação nos seus "espaços" por meio de táticas e não por estratégias. Os indivíduos que as praticam são vistos por ele como "*poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista*". Vemos a possibilidade de aproximar o emprego dessas táticas ao "conselho" de sermos, nas mediações que promovemos como professores, mais "culturais" e menos "escolares", escapando um pouco de todas as determinações estabelecidas e previstas para a escola, procurando superar, mesmo que por instantes, a figura do professor "aprisionado", que esteve presente em várias situações comentadas no trabalho[148].

---

[147]CERTEAU, M. *A Invenção...* Obra citada.

[148]A "categoria" *aprisionado* é formulada por BRUZZO, C. In: *O Cinema...* Obra citada, referindo-se ao professor, no uso do cinema na sala de aula – "*um espectador aprisionado*".

Na introdução ao trabalho nos referimos às reflexões de Agnes Heller, quando estuda a estrutura da vida cotidiana[149], acerca da possibilidade dos indivíduos apropriarem-se da realidade de forma representativa, conduzindo suas atividades do dia a dia de forma mais consciente e não alienada. Segundo ela, o homem é simultaneamente um ser com *particularidade* e *genericidade*; a primeira expressa seu ser isolado, movendo-se para satisfazer as necessidades do Eu, enquanto a segunda é sua dimensão humana, produto e expressão das relações sociais. Na vida cotidiana ocorre uma *muda unidade de particularidade e genericidade*, uma muda coexistência, ambas submetendo-se sucessivamente uma à outra. Existiria, historicamente, para todos os indivíduos uma possibilidade de uma aliança consciente da particularidade com a dimensão humano-genérica; mas na sociedade moderna, aumentaram-se exageradamente as condições para a particularidade submeter a si a genericidade, dando prioridade às necessidades e interesses do indivíduo. Configurando as características peculiares da vida cotidiana, Heller afirma que ela não é necessariamente alienada e pode tornar-se como tal, sempre em face a algum aspecto determinado, quando as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos distanciam-se muito das possibilidades concretas de desenvolvimento humano-genérico; e essa distância fez-se enorme no capitalismo.[150]

Heller aponta como meios possíveis e eficazes de elevação da particularidade do indivíduo ao humano-genérico, de saída da cotidianidade, a moral, a arte e a ciência – segundo as análises de Lukács, por ela consideradas, o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, orientada ao Eu individual-particular – pois a arte é autoconsciência e memória da humanidade e as ciências retiram do centro de referências o homem singular.

---

[149]HELLER, A. *O Cotidiano*... Obra citada.

[150]Em LUTFI, M. *Os Ferrados e os Cromados* ... Obra citada, encontra-se uma análise de situações vividas na escola com a utilização das categorias de análise da estrutura da vida cotidiana, formuladas por Heller, evidenciando situações de alienação do cotidiano escolar.

A partir de suas colocações e das vivências que podem ser resgatadas e refletidas por nossas pesquisas, podemos pensar o trabalho com as produções culturais na escola, além de todos os ganhos que pode viabilizar, em relação ao ensino e a participação dos alunos, também com o sentido de reapropriação do trabalho docente, através de vivências que encaminham, na direção humano-genérica, a superação da particularidade, marcando com nossa subjetividade o produto do nosso trabalho, "habitando" o nosso fazer.

"...O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela...

... O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro de seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão..."

(Versos do poema *Operário em construção*, apresentado no Recital Vinícius de Moraes, montado com os alunos do curso supletivo noturno da E.E. Matias Neto, em 1988.)

Entre as autoras e autores considerados nesse trabalho, diretamente voltados ou não para a escola, os que mais profundamente o influenciam são aqueles que na sua vida, pelo seu trabalho, não quiseram encontrar verdades, quiseram entender a realidade, acreditando poder participar de suas mudanças. Dirigiram a essa realidade, que se constrói a cada dia, suas mãos e seus olhos cheios de esperança, e nas

suas produções teóricas não abriram mão de falar de seus sonhos para o futuro e de seus desejos de felicidade. Com suas referências olhamos e pensamos a escola, aquela que nem sempre entendemos mas que gostaríamos de ajudar a mudar. Encontraram-se assim nossos olhares, somaram-se nossos desejos.

Anexo

"Ri melhor quem ri por último"?

No capítulo 1, consideramos as colocações de Bakhtin acerca da obra de François Rabelais expressando os elementos da cultura cômica popular da Idade Média e do Renascimento, onde especialmente a máscara traduzia alegria e revelava a concepção carnavalesca do mundo. Aproveitando mais as informações de Bakhtin[151], podemos focalizar o riso de Rabelais. Riso originário da praça pública. Riso que tinha uma significação positiva e criadora. Positividade que lhe chegava pelas fontes da Antigüidade. "*Quando Deus riu, nasceram os sete deuses que governam o mundo ... Quando ele começou a rir apareceu a luz ... Ele começou a rir pela segunda vez, tudo era água ... Na sétima vez (que ele riu, apareceu) a alma.*" (p.61). Essa narrativa da criação e do nascimento do mundo aparece num papiro do século III d.C. e mostra que a idéia da força criadora do riso pertencia também aos primórdios da Antigüidade. Na Ilíada e na Odisséia, Homero fala do riso indestrutível e eterno dos deuses, presente que é dado aos homens, fala do temperamento forte de Hera, deusa da fertilidade, deusa que nunca sorriu e dos doces sorrisos de Afrodite, deusa do amor. A presença do riso estava também nas tradicionais festas romanas, triunfos, saturnais e cerimônias fúnebres, onde havia a licença de liberdade do riso, sendo até permitido ridicularizar o imperador e os grandes chefes militares.

Foram sobretudo três as fontes antigas mais importantes para Rabelais, ao expressar em sua obra a filosofia do riso renascentista. A doutrina da virtude curativa do riso, proposta por Hipócrates e especialmente admirada e divulgada na Faculdade de medicina onde Rabelais estudou e ensinou. Hipócrates defendia a imagem do "médico alegre", a importância da alegria e do entusiasmo do médico e dos pacientes durante o tratamento, atitudes estimuladas nos seus vários tratados de medici-

[151]BAKHTIN, M. *A Cultura*... Obra citada.

na. Também era muito considerada na época a afirmação de Aristóteles de que o homem é o único ser vivo que ri. Essa fórmula se tornara popular e era lida com sentido ampliado, fazendo do riso um privilégio espiritual supremo e exclusivo do homem. E por último, a então famosa obra de Luciano de Samosata, que através de inusitados diálogos entre mortos aponta as relações entre o riso e a liberdade do espírito e da palavra. Essas referências ao riso como princípio universal da concepção de mundo, que promove curas e renascimentos, marcam as opiniões não só de Rabelais como de outros humanistas e literatos da época renascentista e influenciam suas interpretações sobre o bem viver e o bem morrer.

Para Bakhtin, além dessas referências antigas, a teoria do riso no Renascimento foi sobretudo determinada pelas tradições da cultura cômica popular da Idade Média. A cultura medieval oficial era caracterizada exclusivamente pela seriedade e todo riso fora gradualmente retirado das esferas oficiais da vida. Havia sido, aos poucos, completamente abolido dos cultos religiosos, do cerimonial do Estado e da etiqueta social. O pecado, o sofrimento e a redenção que desempenharam um papel dominante na ideologia medieval, estimulando o medo, a veneração e a docilidade, davam o tom sério necessário para se expressar a verdade e o bem. Fora dessa esfera oficial de ideologia e de literatura elevada é que a riqueza cultural popular do riso mantinha sua existência, distinguindo-se por forte radicalismo e liberdade. "*Ao proibir que o riso tivesse acesso a qualquer domínio oficial da vida e das idéias, a Idade Média lhe conferiu em compensação privilégios excepcionais de licença e impunidade fora desses limites: na praça pública, durante as festas, na literatura recreativa. E o riso medieval beneficiou-se com isto ampla e profundamente.*" (p.62). Fora da Igreja, a alegria, o riso e a burla eram legalizadas, originando formas cômicas paralelas às formas canônicas. Por exemplo as Festas dos Loucos e a Festa do Asno, celebradas pelos próprios clericos, em diversas datas comemorativas da Igreja, que se constituíam em degradações grotescas dos símbolos e dos ritos religiosos, transpondo-os para o plano corporal e material. Nessas celebrações, a vida festiva, a "segunda natureza humana" se expressava livremente. Também persistiam

ainda no século XVI a tradição do *risus paschalis*, quando piadas, sermões e brincadeiras dos padres levavam os paroquianos ao riso alegre, autorizado, sinal de um renascimento feliz; e o *riso de Natal* provocado por canções alegres mescladas com melodias leigas e de rua. Sempre o caráter degradante e regenerador do riso nos banquetes do clero ou nos folguedos de rua, públicos e domésticos. Bakhtin sublinha a relação essencial do riso festivo com a alternância das estações, com o tempo natural, biológico e histórico, o tempo menino de Heráclito, "tempo que brinca e ri". Um riso festivo que traduzia a esperança popular de um futuro melhor, ainda incompleto. A festa que encarnava o próprio tempo, capaz de trazer a morte e a vida, de transformar o antigo em novo.

Três características marcantes são atribuídas ao riso medieval: um caráter universal que faz com que o riso diga respeito a todos, se dirija contra todos, atinja a todas as coisas e pessoas. O riso popular escarnece dos próprios burladores e o povo que ri não se exclui do mundo em evolução. Ao lado desse universalismo havia uma relação do riso com a verdade popular não oficial. Revelação de verdade, que fazia estar contida nele uma vitória sobre o medo. Vitória vivida nos dias de festa sobre os temores inspirados pelas forças da natureza, pela vontade divina ou pelos poderes autoritários humanos. Na festa, tudo que era temível podia tornar-se cômico, era virado do avesso, era feito um "alegre espantalho". Derrotando o medo, o riso revelava aos homens uma verdade diversa, um novo mundo possível. Por último, estava presente uma ligação essencial do riso com a liberdade. Liberdade certamente relativa, efêmera, utópica, às vezes maior ou menor, restrita aos limites dos dias de festa, quando as barreiras hierárquicas eram suspensas por um breve espaço do tempo. "*O riso da Idade Média não é a sensação subjetiva, individual, biológica da continuidade da vida, é uma sensação social, universal. O homem ressente a continuidade da vida na praça pública, misturado à multidão do carnaval, onde o seu corpo está em contato com os das pessoas de todas as idades e condições; ele se sente membro de um povo em estado perpétuo de crescimento e de renovação. É por isso que o riso da festa popular engloba um elemento de vitória não somente sobre o*

terror que inspiram os horrores do além, as coisas sagradas e a morte, mas também sobre o temor inspirado por todas as formas de poder, pelos soberanos terrestres, a aristocracia social terrestre, tudo o que oprime e limita." (p. 79).

Para Bakhtin, com os resultados de decomposição do regime feudal da Idade Média, esses mil anos de riso popular extra-oficial foram incorporados à visão de mundo renascentista, expressa pela literatura. O riso tornou-se expressão da consciência livre, crítica e histórica da época. "*Na pessoa de Rabelais, a palavra e a máscara do bufão medieval, as formas dos folguedos populares carnavalescos, a ousadia do clero de idéias democráticas, que transformava e parodiava absolutamente todas as palavras e gestos dos saltimbancos de feira, tudo isso se associou ao saber humanista, à ciência e à prática médica, à experiência política e aos conhecimentos de um homem que [...] conhecia intimamente todos os problemas e segredos da alta política internacional do seu tempo.*" (p. 62).

No nosso ditado popular "muito riso é sinal de pouco siso", está estampada a consideração de Bakhtin com relação a ser esta atitude do Renascimento, altamente positiva perante o riso, a mais nítida das fronteiras que a distingue das épocas dos séculos XVII e seguintes. Como já nos referimos, a partir daí, para a expressão da verdade sobre o mundo e sobre o homem, apenas o tom sério será adequado. A história e suas personagens não podem mais ser cômicas. O riso deverá referir-se somente a fenômenos parciais. De sua ambivalência degradante e regeneradora será captada apenas a ironia e o caráter negativo.

Em 1900, no livro "O Riso, Ensaio sobre a significação do cômico", publicado em Paris e traduzido para o português a partir da 375ª edição francesa, Henri Bergson[152] traça a sua interpretação sobre o fenômeno do riso, buscando determinar os "*processos de produção do cômico*", através de um método que garanta "*uma especificidade e um rigor científico*". A sua filosofia do riso, sem dúvida, nos soa de forma muito interessante e lógica e nos faz pensar em situações risíveis bastante

[152]BERGSON, H. *O Riso, Ensaio sobre a significação do cômico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

concretas, tanto na vida cotidiana como na ficção. Seu livro é ainda muito usado para o estudo da comédia, nos cursos de teatro. Ao confrontarmos brevemente o ensaio contemporâneo de Bergson com elementos da teoria do riso do Renascimento, postulados por Bakhtin, nos aproximamos e nos afastamos de Rabelais, observamos alguns pontos de contato e outros de ruptura. Ruptura, como já foi assinalado, colocada por Bahktin, como a diferença nítida entre essas visões, sobretudo na significação positiva e regeneradora do riso renascentista em oposição às funções denegridoras que lhe seguiram, nas teorias e filosofias posteriores.

Bergson tem como motivação para enfocar o "problema" do riso o fato de ver nele, "*antes de tudo, algo de vivo*". Quer tratá-lo "*com o respeito que se deve à vida*", pois "*acaso a fantasia cômica não nos informará sobre os processos de trabalho da imaginação humana, e mais particularmente da imaginação social, coletiva e popular? Fruto da vida real, aparentada à arte, acaso não dirá nada sobre a arte e a vida?*" (p. 11).

Três observações básicas são colocadas, por ele, sobre o cômico: não há comicidade fora do que é propriamente humano; o maior inimigo do riso é a emoção, ele se destina à inteligência pura; inteligência que deve permanecer em contato com outras inteligências, pois o riso parece precisar de eco e o nosso riso é sempre o riso de um grupo. Bergson afirma ser um equívoco ver no riso um fenômeno exótico, isolado das outras atividades humanas e no cômico uma simples curiosidade, na qual um espírito se diverte. Considera que para compreender o riso, é necessário colocá-lo em seu ambiente natural, que é a sociedade. "*O riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social.*" (p. 14).

Segundo ele, para cada um de nós, a vida e a sociedade exigem constantemente uma certa atenção e elasticidade de corpo e de espírito, capazes de nos adaptar às mais variadas situações. Como motivos para o riso ele vê as falhas nesse jogo de tensão e elasticidade. E a sociedade ainda exige que se viva bem, sem deixar-se cair em velhos hábitos adquiridos. "*É que a vida bem ativa não deveria repetir-se.*"

(p.25) ... "*a vida se nos apresenta como certa evolução no tempo...ela é o progresso contínuo de um ser que envelhece sem cessar: isto é, ela jamais volta atrás, e jamais se repete*" (p. 50). O que nos faz rir é a rigidez mecânica de certos atos, sua repetição, como se fosse uma espécie de automatismo e também os comportamentos que se mostram como desvios. Impossível não se lembrar do operário de Charles Chaplin, nos *Tempos Modernos*. Assim, o riso seria uma correção, uma espécie de gesto social que, pelo temor que inspira, ressalta e reprime as excentricidades, mantendo o indivíduo atento, desperto e ligado aos outros.

Ao lermos as colocações do autor sobre as fontes do riso, a primeira impressão que temos é de certa proximidade com o riso Rabelesiano, mas no instante seguinte da leitura, tudo foge e sentimos uma distância enorme. O seu riso, que é também o nosso, que já não mais liberta do medo, mas antes o provoca, nos soa fortemente racionalizado e normalizador.

Focalizemos, por exemplo, o corpo do homem que ri e que faz rir. Vimos com Bakhtin, o fato do realismo grotesco ter sustentado uma concepção especial do corpo e de seus limites. O corpo grotesco é um corpo em movimento, que nunca está pronto e nem acabado, está sempre se construindo e construindo outros corpos, está sempre absorvendo o mundo e sendo também, por ele, absorvido. O corpo individual, limitado, sem falhas estará totalmente ausente das imagens grotescas pois essas já mostram, junto ao corpo inicial, um novo corpo que começa. É o corpo misturado aos outros corpos e às coisas do mundo. As fronteiras entre o corpo e esse mundo eram traçadas de forma bastante diferente das formas que se seguiram. Os "atos do drama corporal", principais acontecimentos que afetam o corpo grotesco como o beber, o comer, as necessidades naturais, a cópula, a gravidez, o parto, o crescimento, a velhice, as doenças, a morte, a mutilação, o desmembramento, a absorção por um outro corpo, efetuam-se, segundo Bakhtin, nos limites entre o corpo e o mundo; estão indissoluvelmente imbricados, o começo e o fim da vida. Características marcantes desse corpo grotesco são o exagero, o excesso e sobretudo, uma

profunda ambivalência. Já o corpo projetado pelas novas estéticas é um corpo pronto, delimitado, fechado, visto somente por fora e individualizado.

Bergson, para quem "*cada ser vivo é um sistema fechado de fenômenos, incapaz de interferir em outros sistemas*" (p.51) e apresenta uma individualidade perfeita, vai partir da visão de um corpo vivo que deve ser perfeitamente flexível e ativo. Atividade que pertenceria mais à alma que ao próprio corpo. É a alma a chama da vida, acesa por um princípio superior e percebida através do corpo. Só é possível vermos a graça e a flexibilidade do corpo quando descartamos dele tudo o que é material, pensando apenas na vitalidade, atribuída ao próprio princípio da vida intelectual e moral. "*Suponhamos, porém, que se chame nossa atenção para essa materialidade do corpo. Suponhamos que, em vez de participar da leveza do princípio que o anima, o corpo não passe a nosso ver de um envoltório pesado e embaraçante, lastro incômodo que retém na terra uma alma ansiosa de elevar-se do chão.*" (p. 32). A idéia de uma matéria inerte, excessiva, imposta a uma energia viva logo produzirá a impressão de comicidade. "*Por isso o poeta trágico tem o cuidado de evitar tudo o que possa chamar nossa atenção para a materialidade dos seus heróis. Desde que ocorra uma preocupação com o corpo, é de temer uma infiltração cômica. Daí os heróis de tragédia não beberem, não comerem, não se agasalharem. Inclusive, na medida do possível, nunca se sentam. Sentar-se no meio de uma fala seria lembrar que se tem corpo.*" (p. 33). Pensando-se em várias passagens dos textos de Rabelais, onde o grotesco das formas cômicas populares rebaixavam todos os aspectos da vida social, vemos como o rebaixamento do corpo e a materialidade fazem os dois autores rirem muito, e rimos com eles, mas quanto distintos são nossos risos.

As situações cômicas apresentados e dissecadas por Bergson são muito comuns. Por exemplo, alguém que corre pela rua, tropeça e cai; alguém que tenha seus objetos pessoais trocados de lugar e sem perceber comece a usá-los nessa nova ordem; um orador que repete constantemente um gesto com o braço; a obediência exagerada a certas normas, nas diversas cerimônias sociais; a troca de algumas pala-

vras em frases típicas ou a imitação e repetição contínua de certas expressões ou ocasiões. São as situações das quais rimos, de nós mesmos e dos outros, em casa ou na rua, são as buscadas e preparadas pelos vários programas de televisão, são as situações na escola – onde alunos, professores e funcionários "pagam mico". Tantas vezes, nos preocupamos com esse riso. Da turma toda "descontrolada" ou apenas dos alunos "engraçadinhos" e "abusados". E ele, o riso, estará sempre na espreita, pronto para escapar. Encarando-o numa perspectiva negativa e algumas vezes prevendo seus efeitos complicados, tentamos contê-lo ou amenizá-lo, pois, para nós, como sintetiza Bergson, "*o riso é, antes de tudo, um castigo. Feito para humilhar, deve causar à vítima dele uma impressão penosa. A sociedade vinga-se através do riso das liberdades que se tomaram com ela.*" (p.99). Mas é possível pensar que, ao censurarmos sempre o riso na sala de aula, por tudo o que ele pode conter de preconceitos, de ironia, de desrespeito, exercemos também a sua negatividade, esvaziando-o ainda mais de seus aspectos criadores, fragmentos e resquícios de um passado festivo.

Abstract

The present work focuses the cultural space of the public school, in some of its historic and social aspects, and analyses activities that were developed by the teacher researcher involving masks , theater, literature and science teaching, with classes of middle school in Macaé(RJ) and Campinas(SP). These activities are discussed through several relationships that were here established, in order to understand the difficulties, and mainly the possibilities of the pedagogic practices involving cultural productions. The analysis concerning the theater in the school, permeated by the history of the theater in Brazil, evidences traces of the catechetic and didactic theater, and also freedom movements in their activities, inviting to the searching of alternatives to explore, in the school, other possibilities that the theater has. This work also provides theoretical elements concerning scientific language and poetic language, that are interesting to the teacher, in his work with cultural productions.

Referências Bibliográficas

ABREU, A. Bella Ciao. In: **Revista de Teatro**. (SBAT - Dalugraf) (450), São Paulo, junho/1984.

ALMEIDA, M. J. Aproximações em forma escrita sobre as imagens da pintura e do cinema. In: **Representações do Espaço**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Clarice. In: **Leitura: teoria e prática**., 17. São Paulo: Mercado Aberto. junho/1991.

_____. **Imagens e Sons - A Nova Cultura Oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

ALVES, M. L. et al (Orgs.). **Cultura e Saúde na Escola**. São Paulo: FDE, 1994 (Série Idéias; No 23).

AMARAL, I. A. **Em Busca da Planetização – do Ensino de Ciências para a Educação Ambiental**. Campinas: Unicamp, FE, 1995 (Tese de Doutorado).

ANDRADE, C. D. O Sobrevivente. In: **Carlos Drummond de Andrade - Nova reunião: 19 Livros de Poesia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. **Filosofando, Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3ª ed. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARRABAL, J. e LIMA, M. A. **Teatro**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico - Contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A Poética do Espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Água e os Sonhos - Ensaio sobre a imaginação da matéria**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **O Direito de Sonhar**. 4ª ed. Trad. José A. M. Pessanha. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o Contexto de François Rabelais**. 3ª ed. Trad. Yara Frateschi. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BARTHES, R. **Mitologias**. 9ª ed. Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

_____. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas, Vol. I: Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, H. **O Riso, Ensaio sobre a significação do cômico**. 2ª ed. Trad. Nathanael P. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega, Vol. I**. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRECHT, B. A Vida de Galileu. In: **Bertolt Brecht - Teatro Completo. Vol. 6**. 2ª ed. Trad. Roberto Schwarz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Teatro Dialético – Ensaios**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BRUZZO, C. **O Cinema na Escola - O Professor, um Espectador**. Campinas: Unicamp, FE, 1995 (Tese de Doutourado).

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano - Artes de fazer**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Ideologia e educação. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo (5): 24-40. Ano II, janeiro/ 1980.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação, 2**. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre, RS. 1990.

CORBIN, A. **Saberes e Odores - O Olfato e o Imaginário Social nos Séculos Dezoito e Dezenove.** Trad. Lígia Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o Método**. São Paulo: Ed. Hemus, [s.d.].

ENZENSBERGER, H. M. **Mediocridade e loucura**. São Paulo: Ática, 1995.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. Trad. Francisco S. A. Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIA, J. R. **O Teatro Realista no Brasil: 1855-1865**. São Paulo: Edusp, Perspectiva, 1993.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O Ensino de Ciências no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança - Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GAGNEBIN, J.M. **História e Narração em W. Benjamin**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

GANYMÉDES, J. **Vamos fazer teatro?**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, [s.d.].

GERALDI, C. M. G. **A produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professores e a APEOESP – Estudo preliminar**. Unicamp, 1995, mimeografado.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GULLAR, F. Bicho Urbano. In: **Ferreira Gullar - Literatura Comentada**. São Paulo: Abril educação, 1981.

HARDMAN, F. F. **Nem Pátria Nem Patrão - Vida Operária e Cultura Anarquista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HELLER, A. **O Cotidino e a História**. 4ª ed. Trad. Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HESSEL, L. e RAEDERS, G. **O Teatro Jesuítico no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 1972.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3ª ed. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1995.

LEFEBVRE, H. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. Trad. Alcides J. de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LOPES, E. P. **A Máscara e a Formação do Ator**. Campinas: Unicamp, Instituto de Artes. 1990 (Tese de Doutorado).

LOPES, J. **Pega Teatro**. Campinas: Papirus, 1989.

LOYOLA, S. I. **Exercícios Espirituais**. 6ª ed. Trad. Joaquim F. Pereira. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

LUIZETTO, F. O Movimento Anarquista em São Paulo: A Experiência da Escola Moderna nº 1 (1912-1919). In: **Educação e Sociedade** (Cedes) (24), Campinas, 1986.

LUTFI, E. P. **Outras Palavras... Não só Palavras - Linguagens em suas Mediações**. São Paulo: USP, FE. 1995 (Tese de Doutourado).

LUTFI, M. **Cotidiano e Educação em Química**. Ijuí, RS: Unijuí, 1988.

_____. **Os Ferrados e os Cromados - Produção social e apropriação privada do conhecimento químico**. Ijuí, RS: Unijuí, 1992.

MARTINS, J. S. (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. S.P.: Hucitec, 1996.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.).**Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. **A Cidade (Tele) Percebida: em busca da atual imagem do urbano**. Campinas: Unicamp, FE, 1994 (Dissertação de Mestrado).

PETITAT, A. **Produção da Escola / Produção da Sociedade**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POSSENTI, S. Notas sobre Linguagem Científica e Linguagem Comum. In: **Cadernos Cedes**, ano XVIII, nº 41. Campinas: Unicamp/Cedes, 1997.

PRADO, A. A. (Org.). **Libertários no Brasil - Memória, Lutas e Cultura**. São Paulo: Brasiliense. 1986.

PRADO, D. A. **João Caetano: o ator, o empresário, o repertório**. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1972.

_____. **João Caetano e a arte do ator - Estudo de Fontes**. São Paulo: Ática, 1984.

RICON, A. E., ALMEIDA, M. J. P. M. Ensino da Física e Leitura. In: **Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo (18). Ano 10, Dezembro/1991.

REVERBEL, O. **Um Caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, [s.d.].

_____. **Oficina de Teatro**. 2ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

_____. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

ROCHA, R. **Dois idiotas sentados cada qual no seu barril...** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Revista de Estudos Avançados**, USP, São Paulo, maio/agosto, 1988.

SANTOS, J. C. **Lições Dramáticas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Imprensa Nacional, 1956.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVCENKO, N. **A Revolta da Vacina - Mentes Insanas em Corpos Rebeldes.** São Paulo: Scipione, 1993.

SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. Trad. Berta H. Guzovitz e Maria C. Caponero. São Paulo: Manole,1988.

_____. **Alunos Felizes - Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Trad. Cátia A. P. da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Escola, Classe e Luta de Classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

SOFFREDINI, C. A. **Prólogo para o Diletante**. Campinas: Unicamp, Instituto de Artes, Departamento de Artes Cênicas. Mimeografado, [s.d.].

SOUZA, N. A. **A Aurora da Minha Vida**. 4ª ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 3ª ed. Trad. Ingrid D. Koudela e Eduardo J. A. Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

THOMAS, K. **O Homem e o Mundo Natural: Mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800)**. Trad. João R. M. Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

TRAGTENBERG, M. Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária. In: **Educação e Sociedade** (Cedes) (1), Campinas, 1978.

VALENTE, S. M. P. **A Presença Rebelde na Cidade Sorriso: Contribuição ao Estudo do Anarquismo em Curitiba, 1890 - 1920**. Campinas: Unicamp, FE. 1992 (Dissertação de Mestrado).

VIERNE, S. Apresentação e Ligações Tempestuosas: A Ciência e a Literatura. In: **A Ciência e o Imaginário**. Trad. Ivo Martinazzo. Brasília: UNB, 1994.