

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças, as transgressoras do “tempo-de-agora”: catadoras de restos e *trapeiras*.

CARMEN PINHEIRO DA SILVA

São Paulo - SP

Maio de 2016

CARMEN PINHEIRO DA SILVA

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes
da UNESP

S586e Silva, Carmen Pinheiro da, 1977-

Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças, as transgressoras do “tempo-de-agora”: catadoras de restos e *trapeiras* / Carmen Pinheiro da Silva. - São Paulo, 2016. 201 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Carmina Mendes André.

Dissertação (Mestrado em Arte Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Arte e educação. 2. Teatro. 3. Teatro escolar. 4. Infância. I. André, Carmina Mendes. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças, as transgressoras do “tempo-de-agora”: catadoras de restos e *trapeiras*.

Projeto de pesquisa apresentado à Universidade ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” como exigência parcial para aprovação de ingresso no Mestrado em Artes, na área de conhecimento de Arte e Educação, na linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural. Sob a orientação da Profa. Dra.: Carmina Mendes André.

São Paulo - SP

Maio de 2016

CARMEN PINHEIRO DA SILVA

“À burguesia, nada parece mais perigoso para crianças do que teatro (...) Arrepiam-se aqui a consciência amedrontada pela possibilidade de ver a força mais poderosa do futuro ser despertada nas crianças, mediante o teatro” (BENJAMIN, 2009, p. 114).

“Psicologia e ética são os polos em torno dos quais se agrupa a pedagogia burguesa. Não se deve supor que ela esteja estagnada. Ainda atua nela forças ativas, e por vezes, também significativas. Apenas, nada podem fazer contra o fato de que a maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os âmbitos, está cindida de uma forma não dialética e rompida anteriormente”. (BENJAMIN, 2009 – p.: 121)

“(…) Estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual, nem, de outro, estar fora da própria constituição dessa disciplina (...)”. (Paulo Freire - Partir da infância).

“Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição” (ARENDT, 2010 p. 243).

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Carminda Mendes André

Prof^a. Dra. Francisca Eleonora Santos Severino

Profa. Dra. Mei Hua Soares

*Este trabalho é a minha Rua Particular. E esta rua chama-se Osvaldo Soares da Silva.
Em homenagem àquele que como metalúrgico brincou de bicicleta e de ser arquiteto*

Prelúdio: minha infância intempestiva, fogo e água.

Um agradecimento especial, a toda minha família, pois ela representa meu ventre materno, a prole a que pertenço, meu terreno delimitado, minha consciência de classe, minha história e a proteção aguerrida para além do “casaco puído”.

Três mutações vos cito do espírito: como o espírito se torna em camelo, e em leão em camelo, e em criança, por fim o leão.
(NIETZSCHE, 2005, p: 213)

Dedico este trabalho especialmente à minha família, que, mesmo diante de tantas dificuldades, proporcionaram para mim, em um dado momento histórico, uma infância muito saudável, recheada de aventuras: meu irmão mais velho (Marcos), minha mãe (Maria) e meu pai (Osvaldo). Dedico também à minha irmã mais nova, Jaqueline, hoje minha melhor amiga e mãe das crianças mais lindas deste mundo, Mariana e Sophia, que me ensinam todos os dias algo novo me fazendo recordar da criança em mim:

Quando era criança, não tinha uma chuva de verão que caísse sem que eu me banhasse nela. Eu e meu irmão, juntos, cada um na sua, calados, curtíamos as torrentes das águas nas costas, na cara, nos cabelos... Exagerávamos: aproveitávamos a sarjeta, que virava uma cachoeira, ou as goteiras dos telhados, que viravam o melhor chuveiro do mundo. Nunca tivemos nenhuma doença por causa das chuvas, nem de gripe nem de rato, nem de pele, nem de pulmão, nem de cabeça, nem de nada...

Não passava um inverno, na rua onde eu morava, sem que os adultos se juntassem, quando a noitinha chegava, e fizessem uma fogueira. Lembro-me de uma roda grande e, em volta dela, adultos e crianças, todos se esquentando. Às vezes, quase sempre, assávamos umas batatas na brasa. Lembro-me de ouvir histórias cotidianas. Eu, muito menina, olhava admirada a roda e o fogo. Rodas sempre me cativaram. (Hoje faço teatro; há sempre rodas no teatro.) Gostava de, no dia seguinte, visitar as cinzas da fogueira e ver os cachorros se esquentando no carvão ainda quente. Aproveitávamos os carvões para desenhar nossas amarelinhas, ou simplesmente riscar os muros, o asfalto...

Fogo e água estiveram presentes na minha infância. Do fogo pai Osvaldo, herdei a coragem e a intempestividade e da água mãe Maria, a candura e a fé. De ambos, herdei o respeito pelo risco, o amor pela vida.

Agradecimentos

Neste momento, que é um dos mais emocionantes da escrita, que faz minha memória vagar pelo percurso percorrido com as crianças, quero agradecer a todas e todos que, direta e indiretamente, me ajudaram nessa jornada e me ensinaram a ver muita coisa:

Minha orientadora, Carmina Mendes André, por ter aceitado embarcar comigo nesta viagem de maneira tão linda, apaixonada e generosa.

Às queridas professoras Francisca Severina e Mei Hua, por terem lido e colaborado diretamente para o melhoramento do trabalho. Ao professor João Palma, que também participou desse processo de leitura e apontamentos na banca de qualificação e na banca de defesa. A elas e a ele devo muito, pois foram os meus primeiros generosos leitores.

À professora Jeanne Marie Gagnebin, a quem tive o privilégio de conhecer em uma aula sobre Walter Benjamin no curso de filosofia da PUC e, mais de perto em um seminário que ministrou na sede do meu grupo de teatro, a II Trupe de Choque. Essas aulas e às leituras de seus livros veem me ajudando a compreender o enigmático pensamento de Walter Benjamin.

A todas as amigas e amigos artistas do Grajaú, bairro onde nasci e onde tenho cada vez mais motivos para estar e construir redes de resistências.

Agradeço especialmente às companheiras e companheiros do meu grupo de teatro, II Trupe de Choque, amigos de longa caminhada que me ensinaram muito sobre dialética, arte, política, amor e amizade. Especialmente àqueles que contribuíram mais de perto neste trabalho.

Buda pela ajuda com a luz.

Ricardo e Tatiana, uma dupla linda, que me ajudou imensamente com a edição dos vídeos e, por isso, acompanharam de perto o trabalho, torcendo e acreditando em mim.

Ivan Delmanto, por ter me ajudado a clarear as ideias no momento de concepção deste projeto, por ser meu grande mestre em Walter Benjamin e, principalmente, por ter me ajudado em alguns momentos fundamentais da escrita a compreender melhor certos conceitos-chave do autor.

À Paulo Araújo, professor de Língua Portuguesa, integrante do grupo teatral Enchendo Laje e Soltando Pipa, que fez as primeiras correções desse trabalho.

Pedro Peñuela, que leu meus primeiros rascunhos do capítulo sobre Walter Benjamin e fez críticas importantíssimas que me fizeram rever toda a leitura que vinha fazendo do autor.

Ludmila Lee, amiga querida que mesmo estando no Brasil me acolheu em seu país para apresentação desse projeto no “Congresso Pedagogía 2015, Encuentro por la unidad de los educadores” no Palácio de las Convenciones de la Habana. Agradeço também sua ajuda com as traduções para o espanhol tanto na participação do congresso como no resumo dessa dissertação.

Minha terapeuta Heloisa Maria Battilani, que sempre me ajuda a me ver forte, grande, especial e capaz.

À minha ex-companheira Maria Bethânia que embora não tenha me ajudado diretamente com esse projeto, me ajudou em muitos outros e no maior de todos que já realizei: o projeto de amar e se entregar a alguém e compartilhar as cores mais intensas de tudo que temos dentro da gente, as coisas mais bonitas, mais feias e as doses certas que vamos adquirindo com o tempo que se intensifica, fragmenta e fica suspenso no espaço.

Meus agradecimentos especiais aos professores e gestores da E. E. Carlos Ayres, que me deram as condições básicas e fundamentais para a realização do trabalho com as crianças dos 6ºs. ano. Em especial à diretora Kathrin, os vice-diretores João e Maria de Lourdes e a coordenadora Solange, sempre tão solícita e presente.

Meu agradecimento às mães e aos pais das crianças que permitiram que elas participassem desse processo.

E, claro, meu agradecimento especial a cada uma delas, que me ajudaram a escrever esta história tão bonita: Ayla, Flavio, Jean, João, Laryelson, Leire, Leo, Luisa, Mariana, Maria Sabrina, Matheus, Pedro, Rafael, Samara, Sabrina e Stefany. Agradeço por cada carinha, sorriso, traquinagem, fala, gesto, e, sobretudo, pela manipulação e recriação desse mundo grande que é o nosso. À maneira com que olham as coisas, brincando, recortando e remontado, me dão esperança e me ajudam a continuar sonhando.

Resumo

Esta pesquisa teve como um de seus principais objetivos vivenciar o desenvolvimento de um processo artístico educativo com uma turma de 16 crianças entre 10 e 11 anos, estudantes do 6º ano na Escola Estadual Carlos Ayres, localizada no bairro do Grajaú, extremo sul de São Paulo. No período de exercício, de abril a novembro de 2014, a pergunta que guiou o processo foi: como desenvolver uma pedagogia *artística e crítica* com crianças, por meio da linguagem teatral e da instauração de *utopias infantis* em um encontro semanal de 2 horas e 30 minutos, dentro do espaço escolar, fora do seu horário curricular?

A metodologia prática de pesquisa procurou criar alguns deslocamentos e adaptações dos procedimentos artísticos de criação do projeto teatral dos artistas da II Trupe de Choque – coletivo no qual a propositora participa como atriz –, para ir ao encontro do processo artístico-pedagógico com as crianças de uma das escolas em que o grupo vem estabelecendo, desde setembro de 2012, uma parceria de residência artística.

Resumen

Esta investigación tuvo como uno de sus objetivos principales vivenciar el desarrollo de un proceso artístico educativo con un grupo de 16 niños de entre 10 y 11 años, estudiantes del sexto año en la Escuela Estadual Carlos Ayres, situada en el barrio de Grajaú, extremo sur de São Paulo.

En el período de ejercicio, de abril a noviembre de 2014, la pregunta que guió el proceso fue: ¿cómo desarrollar una pedagogía *artística y crítica* con los niños, a través del lenguaje teatral y la instauración de *utopías infantiles*, en un encuentro semanal de 2 horas y 30 minutos, dentro del espacio escolar y fuera del horario de clases?

La metodología práctica de la investigación buscó crear algunos desplazamientos y adaptaciones de los procedimientos artísticos de creación del proyecto teatral de los artistas de la II Trupe de Choque - colectivo en el que la proponente participa como actriz -, para ir al encuentro del proceso artístico-pedagógico con los niños de una de las escuelas con las cuales el grupo viene estableciendo desde septiembre de 2012, una asociación de residencia artística.

SUMÁRIO

1. PRÓLOGO ANTIACADÊMICO	13
2. INTRODUÇÃO:	
2.1: Os diálogos em primeira pessoa	15
2.2: Breve resumo artístico metodológico	17
2.3: Um pouco sobre a II Trupe de Choque	19
2.4: Utopia irremediável, sempre	21
3. JUSTIFICATIVA	23
3.1: Justificativas para descolonizar o Brasil	25
4. WALTER BENJAMIN: ARTE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	
4.1: Introdução e mais algumas justificativas em busca de pedagogia artística utópica	34
4.2: Walter Beija-Flor: Infância	39
4.3: A educação para Walter Benjamin	43
4.4: O Teatro e a Arte uma crítica dialética em si mesma (uma interrogação e uma afirmação)	49
5. PAULO FREIRE. AINDA É PRECISO DIZER ALGUMA COISA?	
5.1: Introdução	55
5.2: A proposta da ética universal em Paulo Freire	60
5.3: A professora progressista e a pedagogia crítica (saberes necessários)	61
5.4: Ensinar a aprender, aprender a ensinar	62
5.5: A importância da curiosidade em ensinar a aprender e aprender a ensinar	65
5.6: Pensar certo	67
5.7: Só a autoridade dá a liberdade para navegar	69
5.8: Autonomia	71
5.9: Diálogo e Utopia, em busca de um horizonte	72
6. HANNAH ARENDT E SUA IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO.	
6.1: Introdução	76
6.2: A crise na educação e suas implicações	79
6.3: Natalidade e a essência da educação	86

6.4: A educação não pode voltar-se somente para as crianças e os jovens, mas também para ao mundo	89
6.5: Autoridade	93
6.6. A educação não pode estar a serviço de projetos políticos	96
6.7: Por uma educação conservadora	98
6.8: Conservar, o quê? As ocupações dos estudantes secundaristas e a “Escola sem partido”	99
7. O INÍCIO, AS CRIANÇAS E EU, NÓS NO SINGULAR	103
8. INCONCLUSÕES	
8.1: Da história que permanecerá aberta ou de como ensinar é ajudar a enxergar o horizonte: algumas lições anotadas a partir de Eduardo Galeano	187
8.2: De como é bom dar uma conclusão não aguçada a pesquisas materialistas e assumir a tarefa da interpretação dos sonhos	189
8.3: Da importância da crítica e da utopia ou da “importância de esfregar os olhos” e deixar ver como anda a consciência de classe	195
8.4: Do diálogo com os autores	202
8.5: Das palavras finais	208
BIBLIOGRAFIA	211

1. PRÓLOGO ANTIACADÊMICO, UMA LICENÇA POÉTICA BREVE

Sinto vontade de começar perguntando: o que leva uma pessoa a querer escrever uma dissertação acadêmica? Necessito, em minha insegurança, começar respondendo a essa pergunta, nem que seja como justificativa de tudo que virá. Justificativa não apenas dos erros, das lacunas, dos defeitos, mas também do desejo de querer me arriscar e de querer acertar algumas coisas.

No primeiro momento, tem-se a vontade de sair escrevendo tudo que passa pela cabeça, mas é necessário se conter dentro de certo rigor acadêmico, que asseguro, tentei realizar, mas que – perdoem – muito provavelmente escapará algumas vezes, pois assim é a pessoa que escreve: uma pessoa formada também por lacunas e falhas, que está se aventurando no desafio de escrever uma dissertação acadêmica. Sim! Quem diria? Alguém que veio de baixo, que, como a maioria dos brasileiros, teve uma educação muito comprometida, do “Prézinho”¹ ao Ensino Médio, em uma escola pública de São Paulo, chamada Pastor Emílio, localizada no Jardim Reimberg, região periférica do Grajaú, extremo sul de São Paulo.

Mas quando descobrimos que estudar é importante para lermos o mundo com a lente da nossa história, tudo muda, tudo ganha cor e começa a fazer sentido. Então, a vontade de ampliar o conhecimento e as descobertas passa a fazer parte da nossa vida como um todo.

Em um filme sobre Rosa Luxemburgo (1986), da diretora Margarethe Von Trotta, Rosa, a personagem principal, uma das mulheres que melhor compreendeu as ideias de Marx e, por isso, negou-as quando necessário, diz, em linhas gerais, para seu companheiro Leo, que a recrimina por ser idealista demais: "as ideias originais levam tempo para crescer, isto é dialética".

Longe de querer ser original como Rosa Luxemburgo, me identifico muito com sua fala, pois compreendo que há nessa frase uma apologia ao risco e ao desconhecido com relação aos processos de construção de pensamento, de ideias, de visão de mundo. A definição que a personagem – real, no caso – dá para o sentido da dialética no

¹ Era assim que era conhecido o período pré-escola no ano em que ingressei a escola com 06 anos de idade em 1984.

pensamento também é muito interessante. Para ela, as ideias originais estariam sempre em mudança e, por isso, são sempre novas, visto que não se permitem ficar estagnadas.

Rosa Luxemburgo foi uma marxista que se destacava por ter um pensamento original e que não hesitava, se preciso fosse, em discordar até de seus colegas de partido.

Foi a partir da dialética e da forma de pensar que ela propõe que, tardiamente (aos 25 anos, mais ou menos), me aconteceu aquilo que Paulo Freire tanto defende: tornei-me sujeito da minha história. Foi a dialética que me ajudou a chegar até aqui. Por isso, desde o início da minha pesquisa queria propor uma pedagogia dialética, crendo que ela faria com as crianças sujeitas desse projeto o mesmo que fez comigo: devolvê-las, por direito, a caneta com a qual um dia escreverão a sua própria história.

No início da pesquisa, pensei – mesmo tendo que abandonar essa ideia depois – que a dialética deveria ser urgentemente introduzida em todas as escolas brasileiras, para que todos pudessem desde cedo ter acesso a essa filosofia do pensar que, a meu ver, poderia fazer as pessoas enxergar a ideologia em que suas vidas estão amarradas e, assim, compreender melhor o mundo e transformá-lo. Tive, então, esse sonho e talvez ainda o tenha.

Com as crianças, considerei também que seria importante fazer um trabalho que se fundamentasse nesse sonho. Encontrei em Benjamin uma pista, em Paulo Freire uma âncora, em Hannah Arendt uma calma. Termino aqui este “prólogo antiacadêmico”, apresentando as três grandes referências teóricas desta pesquisa. Daqui em diante tentarei ser mais rigorosa.

2. INTRODUÇÃO

2.1: Os diálogos (em primeira pessoa)

A pesquisa de mestrado iniciou-se, propriamente, no final do ano de 2013, quando me coloquei ainda a elaborar o projeto a ser entregue para aprovação no Programa de Mestrado do Instituto de Artes da Unesp. Naquele período eu tinha como ponto de partida uma ideia pessoal que já vinha me intrigando desde antes: o pressuposto de que “as crianças seriam as principais vítimas da ideologia”. Por causa do contato que mantenho com elas por meio do meu trabalho como arte-educadora nos projetos em que atuo, passei a me perguntar: “como fazer a ponte entre minha pesquisa com adultos, que parte, antes de tudo, de um olhar crítico sobre as relações sociais, e o meu trabalho com as crianças? Como percorrer um caminho que considere a criança como um ser histórico que estimule seu pensar crítico”?

Uma das pistas era criar e investigar com e para as crianças uma pedagogia artística que fosse crítica e dialética, que, em meu entender, forneceria *corrimões* para que elas adquirissem uma visão mais ampla sobre a vida que nos é impingida pelo sistema capitalista.

Uma das referências que me encorajava a perseguir esse objetivo eram os ensaios sobre arte, educação e criança, do autor alemão frequentemente associado à Escola de Frankfurt, Walter Benjamin. Nesses ensaios, ele apresenta, entre tantas outras propostas pedagógicas muito próximas do que acredito, o teatro infantil como um campo favorável para combater uma forma de educação que ele considerava doutrinária, cindida, abstrata e sem conexão com a experiência da realidade.

Mais tarde, Paulo Freire surgiu como outra referência para se pensar uma pedagogia crítica mais focada na realidade brasileira.

Paulo Freire ampliou essas ideias de pedagogia crítica e trouxe um olhar mais específico às dificuldades enfrentadas em relação aos estudantes de escolas públicas brasileiras, que são, na realidade, o público desta pesquisa, ao mesmo tempo em que, a meu ver, traz também um olhar voltado para a escuta, já que sempre defendeu o diálogo como traço fundamental na busca de uma pedagogia que visa envolver todos os agentes do processo de aprendizagem – professores, estudantes, escola, família –, para que tomem para si a responsabilidade de uma educação mais democrática, capaz de fazer os

estudantes se apoderar de conhecimento e crítica e, por conseguinte, da escrita de sua própria história.

Para o autor brasileiro, a tarefa da educadora ou do educador, a fim de promover o encontro de um espaço democrático entre os estudantes deve ser antes de tudo, política, e não apenas tecnicista. Tal tarefa política, para Freire, deve ser firme; nunca dogmática ou catequética, mas, sim, serena, aberta às mudanças históricas, lançando mão de certezas que deverão, se necessário, cair por terra no movimento real da vida. (FREIRE, 2014, p. 13).

A terceira referência, que fecha o bloco dos três autores mais importantes para as ideias aqui apresentadas, é a autora alemã Hannah Arendt, que traz para a pesquisa o que podemos chamar de uma necessária e prudente “placa de atenção”.

A autora defende que a criança deve ser poupada de todo e qualquer doutrinação político e ideológico, e elege a escola como um espaço de preparação e conservação da criança para o mundo. O pensamento de Hannah Arendt, aparentemente segue na contramão do caminho que inicialmente nos propusemos a trilhar, mas, efetivamente, nos ajuda a enxergar as contradições contidas em um discurso unilateral, trazendo outros contornos e novas possibilidades para se pensar um processo educativo com crianças.

Enquanto Walter Benjamin e Paulo Freire colocam a criança no centro do processo de aprendizado, Hannah Arendt a tira dessa posição, como uma maneira de protegê-la. No lugar do estudante, Arendt (2011) colocará em destaque no processo de educação um terceiro elemento: o mundo. O professor aparecerá como a “autoridade” responsável neste processo de apresentar aos poucos à criança o “nosso mundo”, esse espaço comum onde convivemos.

Desse modo, vemos na proposta da autora para se pensar a educação, uma tríade, formada pelos três elementos fundamentais do processo de aprendizagem: professor – mundo – criança.

Nem o professor nem o estudante seriam os protagonistas do processo educacional para Arendt. Entre os dois e no centro da educação deve estar o mundo, lugar em que esses dois agentes convivem, lugar do coletivo, lugar do comum. O amor ao mundo seria, para Arendt, o principal foco de abordagem para a educação das crianças.

Veremos adiante, no desenvolvimento da pesquisa, um capítulo dedicado a cada autor, e averiguaremos como suas ideias sobre educação e criança foram utilizadas e

atualizadas, em proveito da pesquisa e das necessidades práticas e metodológicas a que me propus. Pinçarei de cada um dos autores, os aspectos mais importantes para cada situação de interesse.

Espero que seja possível perceber as diferenças, as semelhanças e, sobretudo, a atualidade do pensamento desses três autores. E que suas teorias, apesar de adiantarmos: – serem difíceis de serem colocadas em prática dada às condições materiais que temos hoje no terreno da educação formal – possam nos fazer refletir e continuar buscando caminhos para nossas ações, ao menos dentro da arte-educação, caso dessa dissertação, onde ainda é possível alguns respiros, e, por isso, um diálogo mais próximo com os três autores.

2.2. Breve resumo artístico metodológico

Também fizeram parte desta pesquisa os desdobramentos da vivência de um projeto teatral como atriz e, ao mesmo tempo, da instauração, como arte-educadora, de um processo artístico-pedagógico com crianças, partindo das seguintes perguntas: como fazer a transposição de assuntos tão complexos para o universo infantil? Como criar um campo fértil para tal? Quais procedimentos da II Trupe de Choque recriar e como fazê-lo? Essas perguntas guiaram a questão mais abrangente deste projeto: como criar uma pedagogia artística crítica com crianças dentro do espaço simbólico e concretamente gradeado da escola, tendo como procedimento de contraposição aos processos geralmente engessadores de formação escolar a ocupação de um grupo de teatro e seus processos artísticos?

Neste percurso de vivenciar como atriz um processo criativo de montagem de um espetáculo com adultos, e de tentar, ao mesmo tempo, mediar como educadora, alguns fragmentos do mesmo processo, com as crianças, foi possível perceber quais as possibilidades de criação e de transferência entre uma pesquisa e outra. Creio também ter sido uma oportunidade de unir, na prática, arte e pedagogia, de maneira a experimentar as materialidades artísticas criadas com as crianças, na tentativa de inseri-las na peça *PLANETA FAVELA 11/09/4012*, criada pela II Trupe de Choque, que ficou em cartaz no final do ano de 2014 e em julho e agosto de 2015.

Acredito que o fato de experimentar, como atriz e como arte-educadora, alguns conteúdos da mesma pesquisa trouxe para a relação *artista educadora-artista criança* outra postura de condução do processo pedagógico. Deixar que ambas as pesquisas, a

montagem de uma peça na II Trupe de Choque e o processo artístico pedagógico com as crianças, fossem contaminadas uma pela outra trouxe possibilidades de deslocamentos que talvez não existissem sem os caminhos imbricados e paralelos que se deram nessas duas experiências.

O objetivo da pesquisa acadêmica, ao partir dos conceitos de *criança trapeira* e *catadora de resto* contidos no título do projeto e inspirados em Walter Benjamin, foi tentar estimular a imaginação infantil a elaborar novas perguntas por meio da construção da crítica e da utopia. O método, muitas vezes difícil, foi fazer com que as crianças refletissem sobre suas próprias histórias, seja da família, do bairro ou da escola, estimulando-as também a criarem novas alternativas, narrativas e ações lúdicas que respondessem à pergunta-procedimento: “como cada fato poderia ter sido diferente”?

É importante considerar que os sujeitos inseridos nesta pesquisa são crianças moradoras do Grajaú, extremo sul de São Paulo, entre 10 e 11 anos, expostas, muitas vezes, a altos índices de violência e ao descaso governamental. Mas mesmo estudando em uma mesma escola pública isso não torna as crianças dessa pesquisa, economicamente parecidas. Cada uma recebe em casa uma educação diferente. Suas mães e pais possuem as mais diversas profissões, alguns possuem nível superior de ensino e outros não. Hoje em dia, e mesmo antes, nas periferias de São Paulo, já não é possível dizer que as famílias possuem as mesmas condições socioeconômicas. Há desigualdade entre famílias de um mesmo bairro, de uma mesma rua. É possível identificar essas diversas condições, através da educação que as crianças recebem, na rua e casa em que moram e na forma como as famílias estão estruturadas: mãe solo, quantidade de filhos, se possuem “casa própria”, se moram com outros parentes, etc.

As ações artístico-pedagógicas desenvolvidas com as crianças sempre seguiram a forma de jogo. Os temas foram suscitados pelas referências da proponente e, ao longo do processo, foram transformados pelos participantes. Essa escolha se deu por compreendermos que as temáticas são históricas, ou seja, que elas fazem parte de certo contexto sociocultural específico. Nesse sentido, é fato que as crianças, sujeitos dessa pesquisa acadêmica, vivem no contexto da periferia sul paulistana e, portanto, são bem diferentes das crianças proletárias a que Walter Benjamin refere-se em seus textos, assim como o contexto da periferia sul de São Paulo é bem diferente da análise de sociedade que Hannah Arendt e Paulo Freire fizeram, cada qual em sua época e país.

O tempo em que vivemos é outro; o capitalismo, os ecos do comunismo e o que restou da ideia de proletariado são, igualmente, outros. Tentarei identificar e precisar

quais são essas diferenças. Não é a intenção deste projeto evocar saudosamente uma pedagogia comunista e proletária, pois esses termos, como já foi sinalizado, devem ser atualizados e superados. Talvez, se não estiver me precipitando, o que seria mais interessante – se não urgente – de resgatar com a ajuda de Hannah Arendt e que está na essência do pensamento de Benjamin e de Paulo Freire seriam as imagens de uma pedagogia não cindida, crítica e cujo “terreno objetivo no qual se educa” possa ser fértil o bastante para se alçar, ainda hoje em dia, algumas utopias e piruetas dialéticas à maneira das crianças.

2.3. Um pouco sobre a II Trupe de Choque

Esta pesquisa é uma tríade entre o trabalho da proponente como atriz, seu grupo de teatro e seu trabalho como arte-educadora. Neste sentido, torna-se necessário falar um pouco sobre o coletivo de teatro II Trupe de Choque, já que muitos dos conteúdos levados para as crianças partiram desta fonte.

A II Trupe de Choque, em seu projeto contemplado pela 24ª edição do Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo *MATERIAL CIBORGUE FANTASMA/ O ORNITORRINCO DA REVOLUÇÃO: PLANETA FAVELA 11/09/4012 (um conto maravilhoso de atrocidades)*, no ano de 2013, escolheu como sede de trabalho duas escolas públicas estaduais, estabelecendo em sua história de ocupação de espaços públicos uma espécie de trilogia que podemos chamar de *trilogia de espaços de sequestro*².

O primeiro espaço dessa trilogia artística, localizado às margens da Avenida Aricanduva, no extremo leste da cidade, foi uma usina de compostagem de lixo desativada: a gigantesca usina de compostagem de lixo de São Mateus, com suas grandes máquinas enferrujadas e estagnadas e que anos antes abrigara em seu espaço centenas de trabalhadores e normas disciplinares fabris.

O segundo espaço da trilogia foi o Hospital Psiquiátrico Pinel, em Pirituba, ainda em pleno funcionamento. Por conta da Reforma Psiquiátrica definida pela Lei nº 10.216/01 e a partir da militância dos movimentos antimanicomiais, a realidade do Pinel era posta em choque. A II Trupe de Choque iniciou seu trabalho artístico no hospital em

² Título inspirado em Michael Foucault, referência importante para o grupo, principalmente no início da chegada ao hospital e à escola, para a construção do entendimento das inúmeras relações entre esses dois espaços.

2008, precisamente no momento em que se deu tal conflito entre novos e antigos procedimentos de internação dentro do hospital. A começar pela comutação de seu nome de Hospital Psiquiátrico para CAIMS (Centro de Atenção Integrada de Saúde Mental) Philippe Pinel, o Pinel – como sempre foi conhecido – passou a não internar mais nenhum doente mental por período superior a 15 dias (máximo de dias aceitável pela lei), ao mesmo tempo em que tinha que receber e abrigar, nos chamados convívios ou lares, vários outros doentes mentais que eram transferidos como resultado da desocupação de outros hospitais Brasil afora.

Com o novo projeto, a formar a terceira parte da trilogia nas duas escolas estaduais, Esther Garcia e Carlos Ayres, no extremo sul de São Paulo, a II Trupe de Choque tem como principais eixos de investigação a formação do sujeito no Brasil e os diversos processos históricos e políticos ditos revolucionários que se deram no país. As escolas foram escolhidas como sedes das atividades do grupo e como espaços não convencionais para a criação e apresentação de um espetáculo, exatamente por serem capazes de alegorizar o tema central da pesquisa, no que diz respeito à *formação* dessa subjetividade brasileira. Assim, para um projeto que trata de formação – e, mais especificamente, da formação do país –, decidimos situá-lo em um espaço, por excelência, de formação de sujeitos da sociedade ocidental, a escola.

A proposta desta pesquisa de mestrado nasceu do desejo de investigar maneiras de estudar, com crianças, os conteúdos pesquisados no projeto *MATERIAL CIBORGUE FANTASMA/ O ORNITORRINCO DA REVOLUÇÃO: PLANETA FAVELA 11/09/4012 (um conto maravilhoso de atrocidades)*.

Os temas investigados pela II Trupe de Choque, como revolução, utopia e outros e que serviram como estruturas criativas entre os anos de 2012, 2013 e 2014, para o grupo de adultos na montagem de um espetáculo inspirado na tetralogia tebana – formada pelas peças clássicas gregas: *Édipo Rei*, *Édipo em Colono*, *Os sete contra Tebas* e *Antígona* –, necessitaram de algumas adaptações, já que trataram de temas atípicos ao aprendizado infantil e ao tempo de maturação das crianças de 10 e 11 anos envolvidas neste projeto. Contrariando a ideia de que certos temas não devem ser tratados com crianças de determinada faixa etária, esta pesquisa tem como principal meta a busca por uma prática arte-educativa capaz de aguçar o espírito crítico dos “pequenos”. Entendo por espírito crítico uma pedagogia que não esteja centrada na figura do professor e que seja capaz de dar voz a todos participantes de maneira democrática e coletiva.

Acredito, no entanto, que, com crianças, deva haver um cuidado especial quando se pretende tal mudança de paradigma crítico. O esforço, durante o tempo de trabalho de campo com as crianças, foi o de criar procedimentos artístico-pedagógicos capazes de estimular a autonomia infantil e a sua capacidade de criar outros mundos através da imaginação, aguçando algo que, pela experiência com o trabalho com crianças, poderá ser comprovado ou não ao final deste projeto: seu potencial utópico de dar ao mundo novos sentidos.

Desta feita, o tema da *revolução* foi sendo substituído pelo tema da *utopia*, por acreditar no provável potencial utópico contido nas crianças e na sua capacidade de “reconhecerem o rosto que o mundo das coisas assumem para elas e só para elas” (BENJAMIN, 2009, pgs: 57-8). Essa “utopia” e essa “revolução”, no início, foram ganhando outros contornos, o que poderia ser resumido por uma ação que foi paulatinamente instaurada no processo com as crianças e que pareceu trazer bons resultados: a intervenção no espaço cotidiano da escola, de modo que a revolução foi na realidade, a ocupação desse espaço de maneiras nunca antes imaginadas pelas crianças.

2.4 Utopia irremediável, sempre

No projeto artístico da II Trupe de Choque utilizado como fonte de conteúdo para esta pesquisa, um dos temas de investigação para pensar a atualidade foi o conceito de revolução. Como dito anteriormente, no processo artístico-pedagógico com as crianças, preferi substituí-lo pelo conceito de utopia. Parti de um pressuposto que foi testado durante toda a etapa prática com as crianças, que é o potencial utópico contido na forma como elas reinventam o mundo para si, hipótese inspirada pelos pensamentos de Walter Benjamin (2009) sobre educação, arte e infância, quando o autor diz que a criança, com os resíduos deixados pelos adultos, recria o mundo com outro rosto, à sua maneira.

Também na etapa prática com as crianças, procurei ouvir quais os seus sonhos, seus desejos de transformação da ordem das pequenas coisas que as regem, partindo de suas ideias de mudança do próprio espaço onde estudam, do bairro onde moram, da vida que levam.

Orientando a noção de utopia trabalhada no projeto com as crianças, apresenta-se, a seguir, um texto tirado do projeto da II Trupe de Choque³:

A utopia tem sido uma questão política e destino usual para diversas formas artísticas filosóficas. De fato, toda uma nova geração da esquerda pós-globalização – que reúne os restos da velha e da nova esquerda, junto à ala radical da socialdemocracia e das minorias culturais do Primeiro Mundo, assim como os camponeses proletarizados e as massas sem terra ou estruturalmente desempregáveis do Terceiro Mundo – está, cada vez com mais frequência, disposta a adotar este lema. É de se esperar que a consolidação atual do mercado global emergente – porque é isto o que realmente está em jogo na denominada globalização – permita por fim que se desenvolvam novas formas de agenciamentos políticos. Como obstáculo a essa inovação da resistência, tão devastadora quanto a invencível universalidade do capitalismo é a crença ainda mais universal não só de que esta tendência do capital é irreversível, senão de que as alternativas históricas a esse sistema têm se demonstrado inviáveis e impossíveis, e que nenhuma outra organização socioeconômica é concebível e, muito menos, disponível na prática. Os utópicos não só oferecem a possibilidade de conceber ditos sistemas alternativos: Para Marcuse, a forma utópica é em si uma meditação representativa sobre a diferença radical e a possibilidade de estabelecer novas ordens contrárias às vigentes. Para este filósofo, a utopia não é mera fantasia ou ilusão, mas sim forças materiais e intelectuais que podem operar juntas por meio de ações que levem a pequenas, médias e grandes transformações das nossas sociedades.

A utopia seria assim análoga ao vestígio, só que do outro extremo do tempo. A aporia do vestígio, a mesma tão presente na obra de Walter Benjamin (2012), é a de pertencer ao passado e ao presente ao mesmo tempo, e assim constituir uma mescla de ser e de *não-ser* muito diferente da categoria tradicional do devir e, assim, ligeiramente escandalosa para a razão comum. A utopia, que combina o *não-ser* do futuro com a existência imaginativa do presente, não é menos digna das arqueologias que concede-se ao vestígio, trata-se, já agora pensando em processos artísticos, no entanto, de uma arqueologia do futuro ou em uma possibilidade de transformar o poder imaginador da utopia na concretude presente do material artístico.

Para o trabalho com as crianças a utopia contida no título do projeto, estaria mais próxima do que nos diz Walter Benjamin (2009, 2013) sobre os vestígios, e na relação que as crianças fazem com esses materiais esquecidos, capazes de lhes despertar atenção. O vestígio teria esse caráter utópico por assim dizer, pelo fato de ser algo que pertence ao passado e ao mesmo tempo ao presente, o que nos dá margem talvez para chocar esses tempos e refletir sobre um possível futuro. Foi intenção deste projeto que os conteúdos referentes ao trabalho de montagem da peça teatral *PLANETA FAVELA 11/09/4012*, montada pela II Trupe de Choque – que ficou em cartaz no final do ano de

³ Texto contido no projeto *MATERIAL CIBORGUE FANTASMA/ O ORNITORRINCO DA REVOLUÇÃO: PLANETA FAVELA 11/09/4012 (um conto maravilhoso de atrocidades)*, contemplado pela 24ª edição do Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo, escrito pelo diretor do grupo, Ivan Delmanto.

2014 nas duas escolas do bairro do Grajaú – tenham sido vistos também como restos, já que foram catados por uma de suas participantes, e reorganizados pelas crianças participantes do projeto, atribuindo a eles um novo rosto que só elas poderiam dar.

JUSTIFICATIVA

[...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, exigindo a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Educar (diz Mészáros, citando Gramsci) é colocar fim a separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*, é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recorda que transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Que a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos e se abrir para o mundo. – Ivana Jinkns (2008, pgs. 9,10) – A educação para além do Capital – István Mészáros.

É notável, salvo engano em alguns casos isolados, que cada vez mais as crianças estão expostas às invasões da publicidade e a jogos eletrônicos que simulam o mundo das mercadorias, nos quais, para seguir vencendo no jogo, é necessário acumular moedas e comprar dispositivos de destruição. Os detritos deixados pela nossa acumulação desenfreada, pela “deusa indústria”, da qual nos falou Benjamin, e dos quais as crianças poderão remontar o mundo à sua maneira, estão distorcidos e empoeirados nas ruínas de nossa sociedade.

Ainda assim, esperançosamente, pensemos que a criança, por estar ainda no início do processo de formação, pode até ser mesmo uma presa fácil da sociedade de consumo, mas também, quem sabe, à maneira baudelairiana (que enxerga nos loucos e marginalizados a sua sombra de herói), seja um herói às avessas, capaz de romper as amarras da normatividade (BENJAMIN, 2000).

O título “em busca de uma pedagogia artística crítica utópica”, que nomeia este projeto, nasce inspirado nos ensaios de Walter Benjamin “Uma pedagogia comunista” e “Programa de um teatro infantil proletário” (2009), nos quais o autor faz uma crítica à pedagogia burguesa de sua época, propondo como forma de educar as crianças entre 4 e 14 anos o teatro e os contextos reais e não abstratos em que estavam inseridas, ou seja, sua consciência e luta de classes. No entanto, hoje a consciência de classe da qual falava Benjamin deve ser problematizada: ela existe ainda hoje? O que tem sido feito

para que ela exista? Se não existe, o que se passa com as crianças de 11 anos, dessa pesquisa? O fato de serem muito novas influenciaria nessa não consciência de classes ou o capitalismo brasileiro atual, bem diferente do da Alemanha da época de Benjamin, produz nas crianças, mesmo nas das classes pobres, uma alienação?

Sabemos que são muitas as críticas à educação formal, Hannah Arendt (2011), no final dos anos 1950, já havia nos alertado sobre o fato de que os agentes envolvidos na educação não se colocam a enfrentar suas verdadeiras crises. Mas não porque querem, penso, mas porque é extremamente difícil, pois há toda uma rede armada que impossibilita os avanços necessários. Se não estiver enganada, uma destas crises seria o fato de a educação não enfrentar seu principal dilema, que é pensar, principalmente, o desenvolvimento e o pensamento crítico do ser humano, ao invés de priorizar seu treinamento para o mercado de trabalho e para o mundo do aprendizado que prioriza mais o fazer e menos o conhecimento.

Esse tipo de educação pode ser atribuído àquilo que também Benjamin criticou, chamando de filosofia idealista, predestinada a uma “abstração e a um ideal quimérico” (BENJAMIN, 2009, p. 121). Essa noção ainda estaria próxima da que o autor alemão já havia detectado na Alemanha nos anos de 1920: “A maneira de pensar da burguesia (...) está cindida de uma forma não dialética e rompida interiormente” (BENJAMIN, *ibidem*, *idem*).

Para István Mészáros (2008), garantir o acesso à escola é o básico, mas não é tudo, pois não afasta das sombras a população mais explorada e relegada ao esquecimento social, uma vez que, mesmo frequentando as escolas públicas, essa população continua à margem da sociedade, servindo somente de massa de manobra e fonte para a mão de obra mais barata. O desafio seria não só a mudança dos processos educacionais que, por si, já agravam o que ele chama de *apartheid* social, mas, sim, derrubar todo pensamento que trabalhe para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade de consumo. (SADER, 2008, apud Mészáros, p. 11).

3.1 Justificativas ou uma pedagogia crítica para descolonizar o Brasil

As ideias do pensador Paulo Freire serão analisadas separadamente em um capítulo só para ele, assim como Walter Benjamin e Hannah Arendt. Mas, antes de seguirmos para cada um desses capítulos, gostaria de trazer o ponto de vista de Paulo Freire sobre a formação do Brasil, na tentativa de justificar não só as próprias escolhas do pensador brasileiro, mas também as minhas, na aposta de uma pedagogia crítica para a realidade brasileira.

No livro *Educação como prática da liberdade* (2002), escrito após o golpe militar em 1964, nos intervalos da prisão, e finalizado no exílio, Paulo Freire explicita algumas de suas referências teóricas que embasavam suas ideias e propostas políticas pedagógicas.

A meu ver, nesse livro, é possível entender as motivações que levaram o autor a defender certo tipo de educação: crítica e voltada para o povo brasileiro, a quem sempre foi negado o direito de participar democraticamente da construção do país. Os fundamentos principais do projeto educacional de Paulo Freire estariam, portanto, baseados na formação do Brasil. Percebemos, nesse livro, a afirmação de seu ponto de vista, em prol dos “esfarrapados do mundo” ou “condenados da terra”.

Esses conceitos importantes para a sistematização do pensamento freireano giram em torno do ser humano e, conseqüentemente, das relações que estabelece com o outro e com o mundo, relações próprias de nossa espécie, que não se restringem somente a meros contatos, como é natural a outros animais de outras espécies. São conceitos caros ao autor e que aparecem incorporados quase como mantras em suas conferências, textos e em todo seu pensamento sobre educação. Conceitos como pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade, características que só dizem respeito ao homem e que o distinguem de qualquer outra espécie animal.

O homem⁴ e a mulher, então, não estariam apenas no mundo, mas com o mundo. Esse estar com o mundo requer relacionar-se com os outros seres humanos e com o que está a sua volta, está ligado ao fato de existirmos. O existir é individual, mas só pode acontecer em relação com outros existires (FREIRE, 2002, pg. 49).

⁴ Estou fazendo um esforço de colocar propositadamente, em algumas designações, o gênero feminino. O próprio Paulo Freire percebeu anos mais tarde, em seus escritos, que não usou o gênero feminino, e assumiu que este era um erro a ser reparado em respeito à luta das mulheres. Portanto, quando as palavras forem citadas diretamente de Paulo Freire, mantereí tal como foi escrito pelo autor.

Para Freire, ao existirmos no mundo e nele estarmos, recebemos a marca da transcendência, que não estaria somente ligada à espiritualidade⁵, mas também à finitude, ou seja, à consciência de nosso inacabamento. Essa ideia é importante para Freire, pois ela estaria ligada à nossa origem, à nossa criação. A consciência de estarmos ligados ao mundo, aos outros seres humanos, e que faria parte da nossa existência no mundo, ao invés de prender ou domesticar, deveria ser sempre libertadora, e nunca um instrumento de alienação (FREIRE, 2002, pg. 48). Freire (ibidem, idem) estaria falando de religião no seu sentido lato – *religere*, o elo responsável por dar ao ser humano o sentido transcendental de suas relações. Portanto, os conceitos de finitude e de inacabamento que carregamos dentro de nossa formação enquanto seres sociais e culturais, e que Freire leva para a esfera política e pedagógica, estariam ligados por uma ideia de religiosidade, ou seja, por uma esfera espiritual. “Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação” (FREIRE, 2002, p. 48). “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica” (FREIRE, 2002, pg. 49).

Existir⁶ é mais que viver, pois obriga uma abertura para com o mundo, estar nele e com ele. Gera uma ligação comunicativa que carrega em si um sentido de criação e de criticidade que não faz parte do simples viver, como é comum aos animais não racionais. Então, transcender, discernir, dialogar, comunicar e participar são exclusividades do existir humano (FREIRE, 2002, pg. 50).

Com isso, Paulo Freire, quer nos atentar a um importante fato, que está presente em todo o cerne de sua pedagogia crítica: “a posição normal do homem no mundo, visto não apenas nele, mas com ele” (FREIRE, 2002, pg. 49) é atitude ativa e nunca passiva:

Na medida, porém, em que o homem faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente. Na verdade, já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não

⁵ Quando Freire fala de espiritualidade, ele cita o autor do livro *História universal do homem*, Erick Kahler, que teria tentando escrever a “história como biografia do homem, de modo que fosse permitido formar uma opinião sobre o futuro deste”. O autor teria feito uma análise dentro da perspectiva antropológico-filosófica, para buscar responder o que é o humano e qual seria a sua qualidade espiritual.

⁶ Há a seguinte nota de rodapé no livro *Educação como prática da liberdade* (2002), na qual Paulo Freire traz esse conceito de existir e sugere que seja aprofundado no livro *Origem e metas da história e Razão e anti-razão de nosso tempo*, do filósofo Karl Jaspers: “Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que estariam no fato de viver em relação a outras mulheres e homens. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles”. (FREIRE, 2002, pg. 48 e 49).

se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura - (FREIRE, 2002, pg. 49) ⁷.

Ao longo de toda sua existência, a luta dos homens e das mulheres tem sido para superar as forças que os dominam, que os ajustam e que os acomodam, quando suas naturezas e condições históricas pedem o contrário, para que se integrem e estejam com a natureza, e não apenas adaptados a ela, como é o caso de todas as outras espécies animais. Essa superação faz parte do processo de desumanização que vem se agravando no mundo moderno, “pelas forças dos mitos”, que vem tirando cada vez mais do ser humano a sua capacidade de decidir e de integrar-se ao mundo em que vive. Quando isso acontece, seguindo prescrições que já não são mais suas, homens e mulheres deixam de ser sujeitos e “rebaixam-se a puros objetos, coisificando-se” ⁸. Deixam, na verdade, de ser livres e criadores (FREIRE, 2002, pg. 51). Freire não especifica o que seriam estas “forças mitológicas”, mas, por sua crítica ao capitalismo, podemos supor que se tratam das forças dominantes da ideologia como um todo.

Foram esses motivos que levaram Paulo Freire a pensar numa *práxis* de uma pedagogia crítica como forma de partir da ideia de que mulher e homem, em suas vocações naturais de integrarem-se, “superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação”, se apropriam dos temas geradores de sua época e de sua tarefa para com ela (FREIRE, 2002, pg. 52).

Para entender os motivos de uma época de nossa história – que Paulo Freire chamou de “sociedade em transição”, para a qual, para ele, foi necessário fundar uma pedagogia crítica, que devolveria ao povo tudo o que lhe foi rapinado – vamos buscar, tal como fez nosso educador, as raízes dessa expropriação na formação do Brasil.

Essas raízes, que Paulo Freire (2002) chamou de “sociedade fechada”, estão localizadas no Brasil Colônia e serão o ponto de partida da “sociedade em transição”, isto é, o momento histórico do próprio Paulo Freire, o qual estava em busca de uma pedagogia que fizesse um contraponto a séculos de inoperância democrática.

⁷ Novamente, para elaborar essa ideia, Paulo Freire referencia Erich Kahler – *História Universal do homem*.

⁸ Para este conceito de “sujeito coisificado”, Paulo Freire, citará Erick Fromm: *El miedo a La Libertad*, págs: 275-276. (ibidem, idem)

Segundo Freire (2002), a “sociedade fechada” do Brasil Colônia se caracterizava por possuir uma economia que era comandada de fora, no caso, pela metrópole portuguesa. Ou seja, havia um centro decisório no mercado exterior, que praticava uma forma de colonização predatória, que exportava as matérias primas e que fazia a economia do país crescer para fora e empobrecer por dentro:

Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialógico. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada (FREIRE, 2002 p. 57).

Essa sociedade, diz Freire (2002, pg. 93), havia chegado ao seu limite, rachando-se e causando um desequilíbrio nos seus modos de produção até então vigentes. As causas dessa rachadura teriam sido as mudanças econômicas, verificadas de modo mais contundente nos anos 1960, mas que já haviam começado a dar seus sinais no início do século XIX, com os primeiros surtos de industrialização no país. Como ainda não tínhamos condições materiais de ser uma sociedade aberta plenamente desenvolvida e moderna, mas também não podíamos continuar como uma “sociedade fechada”, que tinha sua economia toda voltada para fora do país, nos restava ser – talvez até com certo otimismo – uma espécie de “sociedade em transição” (ibidem):

Parecíamos ser uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual Golpe de Estado, de um retorno catastrófico de fechamento (FREIRE, 2002 p. 57).

“Nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial” (FREIRE, 2002, p. 72), que teria se dado às avessas, com o povo sendo apartado da criação da sociedade, condição *sine qua non* para se inaugurar uma democracia.⁹ Esta experiência de participação de autogoverno, que nunca praticamos, ou “quase nunca experimentamos, teria nos propiciado um melhor exercício da democracia” (FREIRE, 2002, p. 74).

A participação na construção de uma nação, que, para os portugueses, não partia de um ideário de construção de uma nova sociedade em terras brasileiras – como foi o caso de outras metrópoles e outras colônias, como o os Estados Unidos por exemplo, não foi permitida ao povo que veio para cá, e muito menos aos que aqui já estavam. Ao contrário, ela foi surrupiada, já que a colonização do Brasil foi de caráter altamente predatório, com base na exploração de suas riquezas, cujo poder dos senhores se

⁹ Não podemos deixar de referenciar, como já é de conhecimento de todos, que havia uma vasta população nativa de diferentes grupos étnicos desde muitos milênios antes do período da colonização portuguesa, que foi quase totalmente dizimada pela expansão europeia.

expandia também sobre as pessoas, das terras às suas casas. Essa exploração predatória e desumana tem sua marca mais acentuada na exploração do homem e da mulher escravizados, primeiro daqueles que aqui viviam – os nativos –, e depois dos africanos. Uma terra que nasceu e cresceu sob a marca de conjunturas negativas para o exercício da democracia e que teve uma sociedade baseada na escravidão, não poderia ser capaz de propiciar uma “estrutura política democrática e popular” ¹⁰ (FREIRE, 2002, p. 75). Não houve no Brasil, portanto, por parte dos colonizadores portugueses, a intenção de erguer “na terra descoberta, uma civilização”, ou seja, uma nova sociedade. Interessava-lhes apenas a exploração da terra e de suas riquezas. Portanto, o Brasil teria nascido e crescido sem a experiência do diálogo. “De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. “Doente”. Sem fala autêntica”. (FREIRE, 2002, p. 74 - 75).

Segundo Freire, os portugueses nem tinham condições de ter uma atitude diferente. Com uma população insignificamente pequena, a metrópole não tinha sequer gente para enviar para a América. Faltou também, de acordo com Freire, “ânimo fundamental” daqueles que foram enviados para a colônia. Faltou-lhes, já que a intenção era somente de rapina, *integração* com a terra nova. A intenção preponderante foi “a de ficar sobre ela e não a de ficar nela, com ela. Integrados” (FREIRE, 2002 p. 76).

Mesmo quando se criaram leis que passaram a exigir dos conquistadores uma postura de povoamento efetivo – ao contrário das simples feitorias comerciais que haviam sido empreendidas –, que visava resultar em maior integração com a terra, não deu muito certo, pois o interesse de lucrar com o latifúndio aumentou ainda mais. Com essa nova tendência e as demarcações de terras, surgem, na nossa colonização já precária, as grandes propriedades. “Da fazenda. Do engenho. Fazenda e engenho, terras grandes, imensas terras, doadas às léguas a uma pessoa só, que se apossava delas e dos homens [e principalmente, das mulheres] que vinham povoá-las e trabalhá-las”. (FREIRE, 2002, p. 77)

Surge neste novo cenário de ocupação de grandes propriedades separadas léguas e léguas umas das outras – onde homens e mulheres comuns foram designados para o povoamento e o trabalho, ao mesmo tempo em que se convertiam nos “moradores” e “protegidos” dos senhores dessas grandes propriedades – o que Freire (2002, p. 77) chama de “as primeiras condições culturológicas”, em que nasce e se desenvolve aquilo

¹⁰ Sobre a formação do Brasil, Paulo Freire fundamentou-se em Caio Prado: *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos* (1953).

que até hoje prevalece fortemente arraigado em nossa cultura: o gosto do brasileiro ao “mandonismo e a dependência” (ibidem). Ou seja, foi então que se originaram as nossas tão comuns relações paternalistas e, com elas, o que o autor chamou também de “mutismo” brasileiro (ibidem).

As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta que falta teor marcadamente crítico (ibidem).

Com relações tão paternalistas, é impossível existir diálogo. Mesmo em situações em que os senhores são mais condolentes com seus servos e servas, o que havia era o interesse na proteção para legitimar o mando e cobrar o favor prestado. Não há dialogicidade numa relação em que o “grande domínio” impera. O diálogo necessita de um mínimo de consciência, que jamais poderá acontecer nas condições de submissão que o “grande domínio” faz questão de manter. Esse tipo de relação gerou e ainda gera falta de autogoverno na maioria da população, que até hoje se vê presa nas teias do mando e do paternalismo.

Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor, ao proprietário das terras, quando esta solidariedade se fez necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política. É que em todo o nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo (FREIRE, 2002, p.79).

Por isto, diz Freire (2002, p. 79), não é exagero falar que nossa vida privada e pública foi sempre regida e confundida pelo poder externo. “Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do Poder Central, no Brasil Império” (FREIRE, 2002, p.79). Essas instâncias externas infligiam no povo o seu poder de dominação, causando-lhe a submissão de “uma consciência hospedeira de opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos” (FREIRE, 2002, p.79).

O legado deixado pela colonização levou a sociedade brasileira a um condicionamento tipicamente individualista, no qual cada família era um mundo à parte,

que pretendia representar ela mesma a própria república¹¹. Por essa razão, com uma política econômica estruturada pelo “grande domínio” e tendo como principal fonte de renda o trabalho escravo, não foi possível uma relação humana que não fosse mediada pelos interesses do mundo privado, sobretudo de seus senhores, tornando inviável a criação de estruturas políticas de solidariedade.

Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos acostumados, que se poderia ouvir, era a do púlpito. As restrições às nossas relações, até as internas, de Capitania a Capitania, eram as mais drásticas. Relações que não há dúvida nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem” (FREIRE, 2002, p. 80).

Talvez seja redundante dizer que, com tal organização econômica, o homem comum foi totalmente banido do processo eleitoral¹², não podendo votar e, muito menos, se eleger para qualquer cargo político. O que houve, então, foi a formação de uma classe de privilegiados, a chamada classe dos “homens bons”, a classe dos novos ricos, “enriquecidos no comércio e promovidos à nobreza, os oriundos nobres do engenho, os poderosos da terra, aqueles que adquiriram boa conduta por seus bons serviços prestados à cidade” (FREIRE, 2002, p.84).

Com a chegada da corte portuguesa em 1808 e a instalação da sede do governo no Rio de Janeiro, várias reformas foram empreendidas para abrigá-la; novos ventos sopraram no Brasil. O poder das áreas rurais das grandes fazendas migrou para a cidade, em função do fortalecimento da indústria e das atividades urbanas. Quem lucrou com isso foi uma nova classe, a burguesia enriquecida no comércio, e não o homem comum, muito menos a mulher comum, ambos ainda totalmente apartados do poder político. Com essa reorganização na concentração do poder, surge no país a europeização, ou re-europeização, que acentuou ainda mais a antidemocratização, pois, conforme Paulo Freire diz, citando Gilberto Freyre: “Assim ficava proibido na cidade do Recife a partir de dezembro de 1831, fazer alguém ‘vozerias e gritos pelas ruas’, restrição que atingia em cheio os africanos e as suas expansões de caráter religioso ou simplesmente recreativo” (FREIRE, 2002, p. 86). E complementa: “Continuávamos, assim, a

¹¹ Padre Vieira costumava dizer, na sua época, que “cada família é uma república”, citado por Oliveira Viana.

¹² No caso das mulheres, somente no ano de 1932, após muitas lutas pelo direito de votar, a mulher brasileira pôde ir às urnas.

alimentar nossa inexperiência democrática e a dela nos alimentar com imposições. Com o desconhecimento de nossa realidade” (ibidem).

Não é nenhuma novidade; faz parte do senso comum e de uma vasta literatura científica que essas forças impostas ao povo e esse alimento essencial que é a democracia nos é até hoje servido como uma sopa bem rala e insossa.

Enquanto era vivo, sobretudo antes de ser exilado – portanto, antes do Golpe Militar de 1964, que varreu do país qualquer forma de educação com caráter crítico e ainda impôs nas escolas uma metodologia doutrinária para manter os militares no poder –, Paulo Freire atuou fortemente para tentar superar as distâncias entre o povo e aquilo que era seu por direito, seu acesso à cidadania e a um país mais democrático.

Foi nesse período, portanto, que, diante dessa análise das raízes da formação do povo brasileiro, Paulo Freire trabalhou em busca de “respostas no campo da pedagogia” para as novas condições que surgiam em seu momento histórico, período que ele chamou de “sociedade de transição” (FREIRE, 2002 p. 93).

Estávamos convictos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia em posição transitivamente ingênua (FREIRE, 2002 p. 94).

Era preciso, então, segundo Freire (2002 p. 93), construir uma educação que levasse em consideração o desenvolvimento econômico, que incluísse a população nesse desenvolvimento de maneira mais participativa, porém atentamente crítica. Tratava-se de um sistema completamente novo, no qual era necessário concentrar a energia nos poderes intelectuais do povo, para que fosse capaz de dar lugar a uma estrutura mental apta a resistir às forças opressoras e não permitir que elas, dentro das suas habituais produções em série, o domesticasse. Parecia, como veremos na citação abaixo, que Paulo Freire temia que o desenvolvimento econômico fizesse ainda mais estragos na subjetividade da população que precisava caminhar rumo a uma autonomia:

Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com o quais vem crescentemente ampliando as condições de existência humana. (FREIRE, 2002 p. 97).

O que diria Paulo Freire hoje, se soubesse que o desenvolvimento econômico no Brasil trouxe como fruto a ascensão social de algumas classes mais baixas, mas por outro lado, não foi capaz de nos proporcionar o legado de uma resistência crítica? E que, pensando diretamente na relação professor e estudante, carregamos ainda os resultados das violências que sofremos no Brasil Colônia, “o nosso gosto pelo mandonismo e dependência”, e também as heranças da ditadura militar, tanto no currículo escolar como nas suas mais variadas formas de controle? Talvez essas sejam perguntas importantes para nos fazermos hoje: que tipo de educação é necessária para resgatar e atualizar esses projetos freireanos que, infelizmente, ainda não foram conquistados e que parecem, dada a nosso atual conjuntura e salvo o levante inesperado e tão revelador no estado de São Paulo dos estudantes secundaristas, bem distantes de nós?

4. WALTER BENJAMIN: ARTE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA.

4.1 Introdução e mais algumas justificativas em busca de uma pedagogia artística crítica utópica

No primeiro momento, quando comecei a pensar nas reflexões aqui reunidas, o autor alemão Walter Benjamin apareceu como a principal referência para ajudar a dar contorno na elaboração das ideias de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças. O próprio Benjamin, em sua época, se colocou a pensar em uma questão parecida quando escreveu, especificamente, um texto para sua amiga Asja Lacis, no qual apresentava uma proposta de um programa de teatro infantil para os pais e filhos da classe proletária do Partido Comunista alemão de sua época.

Asja criou, em 1918, uma companhia de teatro infantil na Rússia, na cidade de Orel. Foi através de Asja Lacis que o autor alemão se aproximou, talvez, de modo mais interessado das ideias do marxismo. Essa aproximação ocorreu no ano de 1924, quando Benjamin e Lacis se conheceram, em uma viagem que ele fez à Itália.

Alguns anos depois, Asja teria ido à Berlim para dar continuidade à sua pesquisa com teatro infantil. Esse seria o ano no qual Benjamin lhe escreve o texto “Programa de um teatro infantil proletário” (2009), que teve sua primeira versão negada quando Asja o leu na Casa Liebknecht¹³, onde pretendia desenvolver sua proposta pedagógica com as crianças dos pais proletários do Partido Comunista alemão. A versão do texto que chegou até nós foi uma variante da primeira, que foi considerada muito complicada pelos membros do partido e que, na ocasião, teriam rido de Benjamin e pedido à Asja para que devolvesse o texto ao autor, para que ele o reescrevesse de maneira mais compreensível. Infelizmente, não há registros da primeira versão escrita, mas somente da versão reformulada a pedido da amiga (BENJAMIN, 2009, p. 111).

A meu ver, o texto escrito em 1928 traz explicitamente a crítica que o autor fazia à pedagogia dominante de sua época e à pedagogia doutrinária do Partido Comunista, ou seja, uma pedagogia stalinista, que vinha ganhando força na implantação e distorção do comunismo após a Revolução Russa.

Essa crítica ofereceu uma proposta educacional, que no caso de Walter Benjamin vamos chamar de dialética, e que apostou na arte e no teatro como

¹³ Casa de Karl Liebknecht, membro e um dos fundadores do Partido Social Democrata Alemão.

alternativas de se contrapor às ideias ideológicas, tanto na maneira burguesa¹⁴ de educar quanto na do comunismo doutrinário stalinista.

Esta proposta *educacional dialética* era destinada às crianças de 4 a 14 anos das classes mais baixas. O próprio Benjamin (2009, p. 113) teria chamado a sua proposta para a educação das crianças do Partido Comunista alemão de “dialética positiva” e propunha que esta partisse de um terreno mais delimitado, que levasse em consideração a realidade vivida pelas crianças. Esse “terreno delimitado” era a consciência de classe que, segundo o autor (2009, p. 112), não deveria ser imposta através das teorias da cartilha do partido, mas, sim, formulada através de uma prática teatral, que, para Benjamin, ocuparia um lugar “dialeticamente determinado”.

Para o autor, o teatro traria em si, através dos sinais das crianças, e não dos ditames dos adultos, a base para implantar uma reflexão sobre o contexto das condições reais da vida, o que contrapor a uma pretensa abrangência ilimitada e apaziguada para a qual se direcionava a educação burguesa, que não levava em conta as diferenças de classes. Tais propostas de educar através do teatro para trazer os contextos reais para as crianças de famílias proletárias, além de colocar em cheque as “ideias de se educar” (BENJAMIN, 2009, p. 113) presentes na educação dominante da burguesia, também serviam de crítica para os clubes infantis russos, submetidos ao governo stalinista.

Além desse texto, Walter Benjamin escreveu outros tantos sobre educação e sobre o universo infantil em relação à cultura de sua época, lançando um olhar singular para as crianças e declarando que, com elas, era possível se falar sobre todo e qualquer assunto: “cultura, história, política, economia, tecnologia... enfim sobre tudo, desde que lhes possa tocar, sincera e diretamente o coração” (BENJAMIN, 2009, p. 55). É possível enxergar no olhar que Benjamin dirige à criança que ela não é um ser abstrato, um “adulto em miniatura”, como era convencional se pensar na época, mas, sim, um ser social e histórico, capaz de responder crítica e criativamente à cultura que lhe é dada.

Essa percepção é tão verdadeira que, recentemente, pude encontrar, em forma inédita, um livro chamado *A hora da criança* (2015), que traz, em forma de textos, os programas de rádio que Walter Benjamin escrevia e lia para o público infantil alemão entre os anos de 1927 e 1932. No livro, há 29 textos escritos com a mesma primazia narrativa com que Benjamin sempre escreveu seus ensaios para o público adulto, de forma dialética, mantendo as contradições e suas complexas sintaxes, sem subestimar

¹⁴ Para fazer sua crítica à pedagogia de sua época, Benjamin sempre vai se referir à burguesia, portanto à educação burguesa como ele chamava.

seu público – neste caso, as crianças de Berlim. Percebemos, nos textos para estes programas de rádio, a maneira respeitosa e espontânea com que Walter Benjamin se reportava às crianças berlinenses. No livro, há textos com os seguintes títulos: “Bandoleiros na antiga Alemanha”, “Caspar Hauser”, “Dr. Fausto”, “A enchente do rio Mississippi em 1927” e “Os ciganos”, só para citar alguns.

Vejamos um trecho de “Caspar Hauser”, no qual é possível notar o respeito à inteligência da criança, quando o autor diz que elas serão capazes de entender a história tão bem quanto os adultos:

Hoje, para variar, vou simplesmente contar-lhes uma história. Mas antes devo dizer três coisas. Primeiro, tudo nesta história é a mais pura verdade. Segundo, é uma história emocionante tanto para adultos quanto para crianças, e as crianças vão entendê-la tão bem quanto os adultos. Terceiro, apesar de a personagem principal morrer no final, esta história não tem um verdadeiro fim. Ao contrário, ela tem a vantagem de ser uma história que continua, e assim quem sabe, um dia nós todos saberemos juntos como ela acaba (BENJAMIN, 2015, p. 171).

Parto, nesta pesquisa, de uma pedagogia que também coloca a criança como um ser social e que, portanto, não subestima sua capacidade crítica. Uma pedagogia que, a meu ver, deveria trazer em seu cerne a maneira dialética¹⁵ de pensar. Pelo menos, era assim que pensava na época dos primeiros esboços para o projeto: que a dialética poderia ser uma alternativa interessante de educação para contrapor o modelo de educação que temos hoje, que, geralmente, não estimula o aluno a pensar, entender e questionar por que o mundo é como é.

O pensar dialético era, quando me coloquei a pensar nestas ideias, uma premissa de que as crianças já predispõem dessa forma de ver o mundo, o que nos levaria juntas, a repensar algumas questões presentes em seu cotidiano.

No meu campo de atuação, neste projeto, 88 anos após Benjamin propor este programa para o Partido Comunista da Alemanha, também são a arte e o teatro o nosso “terreno delimitado”. No entanto, é importante deixar claro que o momento histórico atual não é mais aquele em que estavam inseridas as crianças das quais fala Benjamin. Tratarei aqui de outro contexto, circunscrito em uma turma de 16 crianças dos 6ºs ano de uma escola estadual no Grajaú, onde meu grupo de teatro está sediado e vem desenvolvendo um trabalho de residência artística desde o ano de 2012. Meu campo de

¹⁵ Anteriormente, a intenção inicial era assumir a palavra *comunismo* no título do projeto: “em busca de uma educação artística, comunista...”. Mas, devido aos desgastes e más interpretações da palavra, substituímos por *dialética*. Na versão final, retirei do título também a palavra *dialética* e mantive só as palavras *crítica* e *utópica*. Ao tentar aprofundar o capítulo sobre Walter Benjamin, percebi que, com este autor, é impossível não falar em uma *pedagogia dialética*.

atuação é circunscritamente pequeno: uma turma de crianças com idades aproximadas de 11 anos, que se reunia comigo uma vez por semana durante 2hs30 para experimentar pela primeira vez a linguagem teatral, dentro da escola pública em que estudam regularmente e cuja consciência de classe parece não passar de uma “paisagem totalmente alterada em que nada se mantém no lugar a não ser as nuvens a plainar sobre seus frágeis e minúsculos corpos” (BENJAMIN, 2012, p. 86).

Conforme a pesquisa foi avançando, decidi subtrair do título do projeto a palavra *dialética*, por achar que seria um conceito que mereceria muito mais aprofundamento e estofo, o que não seria possível fazer em um curto tempo de pesquisa. Mas, dialeticamente falando, no caso de Walter Benjamin, decidi não abandonar totalmente e deixar de fazer referência a uma pedagogia dialética. Mantive, por fim, o seguinte título, que, acredito, ainda contenha as intenções que me guiaram inicialmente até aqui: *Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças, as transgressoras do “tempo-de-agora”*¹⁶: *catadoras de restos e trapeiras*.

Se, por um lado, abandonei o projeto de pensar com mais acuro sobre uma educação artística crítica dialética, tendo Benjamin como referência, isso se torna impossível, já que todo seu pensamento está amalgamado em torno do materialismo dialético e não poderia ser diferente com relação à educação e à arte.

As palavras atribuídas às crianças como “catadoras de restos e trapeiras” é o que traria para elas, a meu ver, a qualidade de transgressoras no rompimento das lógicas como estão dadas, noção que é muito visível de variadas maneiras, em alguns textos de Benjamin (2009), por exemplo, quando ele se refere ao modo como as crianças se relacionam com as pequenas coisas do mundo a sua volta. Quanto às palavras “tempo-de-agora” também a “assaltamos” de um conceito importante para Benjamin, o *Jetztzeit*, que para este autor significa o verdadeiro tempo esperado, o “instante que interrompe o contínuo da história” (BENJAMIN apud LÖWY, 2005, p. 15).

¹⁶ Desde que comecei a esboçar o projeto e a desenvolvê-lo, cogitei usar no título as palavras *modernidade* e, depois, *contemporaneidade*, o que resultou no seguinte título “Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças as grandes transgressoras da contemporaneidade”. Tentando aprofundar os estudos sobre o conceito de história em Benjamin, já na reta final para a conclusão do texto, resolvi mudar a palavra *contemporaneidade* para a expressão *tempo-de-agora*, que traz a ideia de um presente que se pretende revolucionário e, também, porque, como disse Michael Löwy (2005), o pensamento de Benjamin não se classifica nem dentro das ideias do modernismo nem do pós-modernismo. “Sua obra se apresenta, realmente, como uma espécie de bloco errático à margem das grandes tendências da filosofia contemporânea. Portanto, não adianta tentar recrutá-lo por um dos dois grandes campos, que disputam atualmente, a hegemonia do palco (ou seria conveniente dizer mercado?) das ideias: o modernismo e o pós-modernismo” (LÖWY, 2005, p. 14).

Desta feita, capturamos nas ideias de Walter Benjamin, para pensarmos uma pedagogia artística crítica utópica com as crianças, a imagem da criança “catadora de restos” personagem histórico capaz de inaugurar este “tempo-de-agora”, “esse breve minuto de plena posse das formas, a lâmpada eterna da verdadeira história universal” (LÖWY, 2005, p.138), com suas reorganizações dos detritos da própria natureza, ou do lixo descartado.

Essa capacidade de recolher os restos e colocá-los em uma nova ordem seria, para o autor, uma forma de narrar a história por meio das ruínas civilizatórias e, de alguma maneira, interromper no “tempo-de-agora” o fluxo da produtividade, que só se interessa pela novidade e não pelas coisas descartadas. Esse “tempo-de-agora”, além de representar o momento presente que precisa de um novo amanhecer com a reparação do passado, também representa a própria criança, que vive o presente em descoberta, sempre desvendando-o, refazendo-o, recomeçando-o.

E trazendo para nossa realidade de escola pública da periferia sul de São Paulo, podemos pensar nas próprias crianças e infâncias dessa pesquisa, que em grande parcela são vistas pelo poder público e por certos setores e classes sociais de nossa tão nova, frágil e golpeada democracia, como seres descartáveis, improdutivos e reprováveis. Não esqueçamos que é dessa infância e realidade que estamos falando, que nesse caso, em alguma medida, se assemelharia com o projeto de Benjamin para as crianças do partido comunista alemão de 1928, cujas condições materiais eram mais precárias. Portanto são crianças de uma determinada classe social, dessa realidade descartada de “seres descartados” manipulando coisas descartáveis e com isso, talvez, instaurando pequenos lampejos de “tempos-de-agora”, que estamos apostando para que nos mostrem alguns sinais de grandes “instantes de perigo”, como fizeram, por exemplo, os corajosos estudantes secundaristas das escolas públicas estaduais de São Paulo, ao denunciarem o descarte da educação pública brasileira.

Mas, vejamos como esses e outros conceitos aparecem no pensamento de Benjamin sobre a infância e a educação.

4.2 Walter Beija-flor: Infância

Benjamin não se propõe, em sua obra, a traçar a história da infância como o fez, por exemplo, o grande cânone do assunto, Philipe Ariès, em sua obra *História social da criança e da família* (1981) ¹⁷ 40 anos após Benjamin ter levantado algumas considerações importantes sobre estudos sociais que abrangeram a infância. O que é possível perceber nos vastos manuscritos do autor sobre o tema são alguns fragmentos e apontamentos gerais. Esses apontamentos, mesmo que não sejam o grande assunto de seus ensaios, colocam a infância em um lugar de extrema importância em relação aos tempos confusos da modernidade, tema que o autor tanto se debruçou. Tempos estes em que a criança ainda era considerada um adulto em miniatura e não tinha alcançado a atenção que possui hoje. De modo que a contribuição de Benjamin é extremamente importante, pois, como um dos pioneiros no assunto, ele enxergava na criança um sujeito histórico capaz de instaurar outras lógicas para os tempos e desafios que o mundo estava vivendo.

Tal como outros personagens – o bárbaro, os grandes construtores, os artistas, ou mesmo a figura do herói baudelairiano¹⁸ –, a criança também ganha lugar de destaque dentro do conceito benjaminiano de história, que para o autor possui outro significado: uma história não linear que precisa ser constantemente questionada, e, para que insurja interrompida e reparada à luz da luta de classes.

Na forma como Benjamin cita a criança, ela aparece como um dos sujeitos capazes de sobreviver à cultura da modernidade ao inaugurar, através dos seus sinais e da importância que dá àquilo que é esquecido, uma ruptura na lógica e na maneira de contar histórias, que, com o avanço da técnica e do capitalismo, sofria uma mudança brutal na forma de narrar, ensinar-aprender e adquirir experiências.

A criança seria, portanto, um criador em potencial, capaz de construir em um mundo onde a experiência “está em baixa cotação” a partir do nada ou de muito pouco. Poderia ser considerada uma colecionadora de pérolas, do qual fala Hannah Arendt, que consegue juntar o que precisa ser resgatado e enxergado com outros olhos. Diferente do clássico colecionador, que, diante de sua coleção, possui, segundo Benjamin, uma atitude senil, nas crianças a atitude diante do material coletado aparece de forma mais

¹⁷ Livro em que é possível ver a história da criança, desde a Idade Média até as sociedades modernas.

¹⁸ Para saber mais sobre os personagens que Benjamin categoriza como “os heróis da modernidade” ver os ensaios: “Experiência e Pobreza” in: *O anjo da história* e “A modernidade” in: *A modernidade e os modernos*.

ousada. As crianças, diz Benjamin, diferentemente dos adultos, “têm a capacidade de renovar a existência graças a uma prática múltipla e nunca complicada” (BENJAMIN, 2013, p. 91). Essa sabedoria para criar com tão pouco, ou “essa necessidade de recomeço radical”, (BENJAMIN, 2012, p. 87), também está presente na maneira como o artista elabora seu trabalho.

As analogias entre estes importantes personagens da modernidade, a criança e o artista, é possível ser capturada na obra de Benjamin, talvez mais especificamente nos ensaios “A modernidade” (2000), e “Sobre alguns temas em Baudelaire” (2000) que tem como objetos de análise as cidades e a modernidade. Partindo de um olhar dirigido para a obra de Charles Baudelaire, Benjamin (2000) nos diz neste texto, que para sobreviver à modernidade seria necessária uma “atitude heroica”. Vários autores da época de Baudelaire teriam apostado em personagens heroicos, mas o poeta francês, contrapondo-se à ideia romântica da idealização do indivíduo, encontrou em seu herói a figura do *apache* e do *trapeiro*, dos soterrados e das pessoas que não são levadas a sério pela sociedade. Enquanto Balzac tem no seu herói a figura do gladiador, “Baudelaire, ao contrário, reconhece no proletário lutador escravizado” a sua sombra de herói (BENJAMIN, 2000, p. 10).

Aqui temos um homem – ele tem de recolher na capital o lixo do dia que passou. Tudo que a cidade grande jogou fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou, tudo o que destruiu, é reunido e registrado por ele. Compila os anais da devassidão, o cafarnaum da escória; separa as coisas, faz uma seleção inteligente; procede como um avaro com seu tesouro e se detém no entulho que, entre as maxilas da deusa indústria, vai adotar a forma de objetos úteis ou agradáveis. – (BENJAMIN, apud Baudelaire, 2000 p. 15).

Não é à toa que os personagens baudelafricanos tenham atraído tanto a atenção de Benjamin. Trata-se, como vimos não dos vencedores, mas dos derrotados da história, dos oprimidos, “a última classe dos escravos” que precisa ser libertada e assumir seu lugar em um novo conceito de história, em que todos os crimes perpetrados por séculos de exploração esperam para serem reparados.

Benjamin (ibidem, idem) declara que o lixo, os detritos, os restos, as ruínas que sobram da civilização é que servirão de assunto heroico para os poetas, os loucos e os marginalizados, que rompem com a normatividade, quebram todo o contrato social, renegando as virtudes e as leis sociais e instaurando, assim, uma negação e uma nova relação dentro da lógica capitalista. São eles os *trapeiros* e os *apaches*, que, solitários ou rebeldes, “realizam os seus negócios na hora em que os burgueses se entregam ao sono” e invadem as grandes vias das cidades com suas carroças e trapos

atrapalhando o trânsito e a ordem; são a escória que a sociedade capitalista rejeitou, os mesmos a juntarem os restos das mercadorias descartadas pela intensa e desenfreada produtividade (BENJAMIN, 2000). Assim sendo, esses personagens esconderiam, na sua aparente incapacidade de convencimento, seja pela sua mudez, seja pelo seu aspecto, o único e autêntico grau de heroísmo de que a sociedade ainda é capaz de erigir, ou seja, são aqueles que interromperiam o tempo acelerado da produtividade e da novidade e escreveriam outra história, com outra linguagem e outra lógica.

Para André (2012, p. 97), Benjamin compreende a criança como um ser dotado de razão e sensibilidade, mas que ainda possui certa inabilidade para lidar com a linguagem adulta.

No entanto hoje em dia, o que vem ocorrendo é que esta “inabilidade discursiva” típica do estado de transição em que se encontram as crianças e os jovens, que por sua vez os capacitaria de outras qualidades e possibilidades cognitivas e imaginativas, tem sido cada vez mais e precocemente confrontada cotidianamente com os discursos do mundo adulto, de uma maneira muito expositiva e muitas vezes violenta. A nosso ver, essa exposição, pode comprometer essa disposição para instaurar “coisas novas”, característica de uma linguagem em formação que só aquele que é infante possui. Essa é uma questão da qual esta pesquisa gostaria muito de se debruçar e averiguar. Ela é na realidade o motivo dessa busca de uma pedagogia artística crítica utópica: a exposição das crianças à sociedade de consumo e a seus discursos alienantes e usurpador de imaginário.

Contudo, talvez ainda valha a pena notar a semelhança entre a criança e o herói baudelairiano. Essa semelhança pode ser encontrada nos apontamentos que Benjamin fez sobre a infância, entre os quais há um trecho que lembra muito o de Baudelaire sobre o trapeiro que recolhe os detritos deixados pela humanidade. O “trapeiro” do texto de Baudelaire seria a nosso ver substituído, no texto de Benjamin, pela criança:

(...) É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção do trabalho no jardim ou na mercearia, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas e só para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre estes restos e materiais residuais (BENJAMIN, 2009, p. 57-8).

Semelhante ao personagem do trapeiro, as crianças também se sentem atraídas pelos restos deixados pela humanidade, pela “deusa indústria”, e passam a agir como colecionadoras diante deste universo “de coisas que dão o rosto ao mundo das coisas”, descartando, catalogando e subtraindo dos restos deixados pelos adultos ou da própria natureza aquilo que lhes interessa. Semelhante aos personagens que tentam resistir à modernidade – o poeta, o louco, o apache, o trapeiro, o marginalizado, o renegado e o artista –, a criança também seria um agente de transformação histórica que “esconderia na sua aparência esta incapacidade de convencimento” e que, por isso mesmo, seria um agente histórico capaz de “começar tudo de novo, a voltar ao princípio, a saber viver com pouco, a construir algo com esse pouco” (BENJAMIN, 2012, p. 87).

Ora, não seria exatamente esse o desafio que Benjamin (ibidem, idem) propõe que nós, “pobres de experiência”, seríamos obrigados a nos colocar: instaurar um novo conceito positivo de barbárie e começarmos por fazer “tábua rasa”?

Ao trazer a criança para a baila de seu pensamento sobre modernidade e história, Benjamin a coloca em pé de igualdade com os artistas, os loucos e marginalizados, aqueles capazes de instaurar essas novas possibilidades de história, estabelecendo “uma relação nova e incoerente entre estes restos e materiais residuais” (ibidem, idem).

“Preservar é um verbo que se aplica hoje a um pequeno grupo de poderosos” (BENJAMIN, 2012, p. 90). Para o autor, de nada nos serve a cultura se não encontrarmos uma experiência real que nos mantenha ligados a ela. Quando a criança recolhe os restos dos trabalhos dos adultos, não estaria exatamente tentando se ligar à nossa cultura? Desse modo, a criança parece conseguir ainda manter a experiência de se estar ligada a uma cultura e, o que é mais interessante, através de coisas esquecidas e descartadas, que não possuem serventia alguma, a não ser nessa relação nova que a criança faz aparecer.

Ficamos pobres. Fomos desbaratando o patrimônio da humanidade, muitas vezes tivemos de empenhá-lo por um centésimo de seu valor, para receber em troca a insignificante moeda do atual (ibidem, idem).

No lugar de preservação, Benjamin (ibidem, idem), propõe que, tal como as crianças, nos rearranjemos com muito pouco, com os restos e as ruínas do progresso que tivemos que engolir.

Na concepção benjaminiana, a criança não é uma tábua rasa, mas um ser histórico e social capaz de ver o mundo reorganizado de uma maneira diferente. Ao

fazer isso, elas nos revelam a sua capacidade de autoemancipação, pois criam na lógica corrente interrupções, descontinuidades e momentos únicos de liberdade, que precisariam também ser realizadas pelos oprimidos: “se sublevarem e tentarem também se autoemanciparem” (LÖWY, 2005, p. 117). Visto assim, as crianças seriam uma classe emancipadora por excelência.

[...] Não há, portanto, progresso “automático” ou “contínuo”; a única continuidade é a da dominação e o automatismo da história simplesmente reproduz esta (“regra”). Os únicos momentos de liberdade são interrupções, descontinuidades, quando os oprimidos se sublevam e tentam se autoemancipar (ibidem, idem).

Em seus textos, Benjamin fala sobre o modo peculiar com que as crianças criam, colecionam, relacionam, fantasiam e leem o mundo. É justamente essa forma de percepção que as crianças possuem que as diferem de nós, adultos, e, que, acredito, ainda represente resistência, mesmo em tempos de capitalismo financeiro. Talvez possamos nos valer dessa percepção para pensar novas formas de luta. E, se Benjamin estiver certo, as crianças agem utopicamente no mundo através de suas brincadeiras e gestos.

A criança está no início de sua formação e, talvez, por ainda não ter atrás de si um passado pessoal, ela consegue inventar esses pequenos mundos, feitos de vestígios, que são próprias do imaginário – utópicos, por assim dizer. É nesse sentido que a referência a Benjamin pode ser extremamente útil, pois nos apresenta a força criadora que as crianças possuem: sua língua, seu poder de imaginação, de olhar para as coisas e transformá-las em algo novo.

A concepção de infância, para Benjamin, vai totalmente contra a infantilização da criança, visto que ele a considera um ser autônomo, criador, capaz de subverter a ordem das coisas, e, com seu olhar sensível e despido de preconceitos, criar outras realidades, refazer a história a cada peça, pedra, retalho, pedaço, toco, resto, tijolo, detrito.

4.3 A educação para Walter Benjamin

Assim como Hannah Arendt, Benjamin também não era um pedagogo ou sequer possuía um vínculo direto com a educação, a não ser seu envolvimento com o movimento estudantil quando era ainda um jovem universitário. Porém, é inegável que seus escritos sobre educação e sobre criança sejam contribuições importantes para

qualquer pessoa interessada no assunto. Neles, podemos encontrar uma proposta de pedagogia muito próxima do que sonhamos hoje para a educação, mais voltada para o desenvolvimento sensível e crítico do ser humano, e não para o tecnicismo e para o mercado.

Talvez o que seja mais importante de perceber nessa proposta é a sua aposta em uma pedagogia declaradamente dialética, já que o que está em todo o cerne de seu pensamento é uma compreensão de história que enxerga a totalidade e as contradições da realidade, e para a qual é importante perceber não só os louros das vitórias, mas também as catástrofes geradas por um progresso que não está a serviço de todos, mas de uma única classe dominante. Rememorar o passado recolhendo as ruínas que soterram os oprimidos, eis a proposta de Benjamin para uma pedagogia crítica dialética, à luz de uma reescrita da história, a começar pela reparação dos crimes perpetrados no passado, para que, só então, um novo presente e futuro possam ser erigidos.

Essas propostas podem ser percebidas, por exemplo, em ensaios como “O ensino de moral” (2009), que Benjamin escreveu em 1913, com apenas 21 anos. Nele, o autor parte de uma reflexão sobre o ensino da moral para reivindicar no currículo, uma relação de real diálogo com a vida (BENJAMIN, 2009, p. 11).

Neste texto é possível perceber o pensamento dialético de Benjamin em ação. O autor ultrapassa o que seria uma discussão superficial e polarizada entre certo ou errado, para propor uma crítica às instituições de ensino alemãs, por descolar da vida cotidiana os cursos oferecidos a seus alunos, sem relacioná-los a fundamentos éticos, coletivos e históricos, que, em sua opinião, deveriam estar em primeiro plano para promover a educação de estudantes de qualquer idade. Propõe, com o intuito de elevar o nível do diálogo, que o “ensino da moral” – provavelmente um foco de discussão da época em que era estudante – não fosse generalizado e tratado de qualquer maneira, mas sim discutido e repensado, já que era uma exigência na realidade curricular das escolas alemãs (BENJAMIN, 2009, p. 14 - 17). Com isso revela como um assunto polêmico e facilmente descartável poderia ser abordado pelos estudantes e ganhar outras dimensões conceituais que pudessem trazer mais sentido ao “ensino da moral”, a partir não do cerceamento e das coisas preestabelecidas, mas da liberdade; não das teorias, mas da atividade prática; não da individualidade, mas da coletividade.

Talvez nos sintamos tentados a cortar de antemão todas as considerações teóricas sobre o ensino de moral com a seguinte afirmação: a influência moral é assunto inteiramente pessoal, que furta a toda esquematização e normatização. Não importa se esta frase está correta ou não; de qualquer

modo, o fato de que se exija o ensino de moral como algo geral e necessário não a leva em consideração. E, enquanto o ensino de moral for exigido teoricamente, essa exigência também precisa ser testada teoricamente (BENJAMIN, 2009, p. 11).

De modo que o autor, nesse ensaio, não “corta de antemão” todos os preconceitos que existem em torno do ensino da moral, mas considera-os dialeticamente, para fazer uma crítica à maneira com que tal ensino vinha se dando nas escolas alemãs. Na crítica a esse assunto específico, é possível observar a visão de Benjamin em relação aos assuntos educacionais e às instituições de ensino, bem como suas ideias sobre quais aspectos da educação de crianças e jovens deveriam ser pautados.

Ao contrário do que se afirma, esse tipo de aula de moral não é de forma alguma independente das concepções morais dominantes, ou seja, da legalidade. Na verdade aqui está dado de imediato o perigo de superestimar a convenção legal, pois o ensino didático, com os seus fundamentos racionalistas e psicológicos, só pode atingir o empírico, o que já está prescrito, mas jamais a atitude ética (BENJAMIN, 2009, p. 18).

Sua conclusão e proposta para a resolução do problema – é importante que se diga –, não só do ensino de moral, mas, também, de todas as formas didáticas “com seus fundamentos racionalistas e psicológicos” (BENJAMIN, 2009, p. 18), é uma provocação recorrente em todo seu pensamento. O que propunha quando o assunto era a educação e a vida dos estudantes era que os conteúdos do aprendizado estivessem ligados a uma espécie de sistema que englobasse uma visão de mundo que deveria ser histórica, isto é, uma compreensão das relações constitutivas da sociedade, sobretudo de todo o processo de dominação que impede a “totalidade do indivíduo atuante” (BENJAMIN, 2009, p. 35). Essa seria a única proposta viável para a educação moral. Na realidade, seria sua proposta para a educação como um todo: oferecer aos estudantes as condições para a conscientização que apontaria as catástrofes históricas constitutivas de nossa sociedade. Sua proposta para a educação era que ela se preocupasse em lançar um olhar para a cultura, como algo a ser redesenhado com sentido, “precisão e rigor na exigência que ela faz do presente” (BENJAMIN, 2009, p. 31).

[...] O ensino de moral está muito longe de satisfazer a uma exigência pedagógica absoluta, ele terá, entretanto, o seu significado enquanto estágio de transição. [...] O ensino de moral combate o elemento periférico, carente de convicção em nosso conhecimento, combate o isolamento intelectual da formação escolar. O importante não será assenhorear-se do conteúdo dessa formação a partir de uma posição exterior, com a tendência do ensino da moral, mas, sim, apreender a história do próprio espírito objetivo. Nesse sentido deve-se esperar que o ensino de moral venha a constituir a transição

para um novo ensino de História no qual, então, também o presente encontre a sua inserção histórico-cultural (BENJAMIN, 2009, p. 19).

Benjamin (2009, p.19), assim, conclui que o “ensino de moral”, como vinha se dando nas instituições alemãs de ensino, como mais uma das metas da pedagogia burguesa, estava muito aquém de satisfazer uma exigência pedagógica criadora porque não atacava verdadeiramente as questões principais, que só poderiam encontrar lugar em um “novo ensino de História”, no qual o presente deveria ser questionado, e “não ficar preso à infinitude do tempo” e à ideia de um progresso para poucos, que via (e ainda vê) a história de forma linear, seguindo sempre avante como uma locomotiva nos trilhos. Essas questões serão aprofundadas mais tarde por um Benjamin já maduro, após ter entrado em contato com o marxismo, e em suas teses “Sobre o conceito de história” (2005, p. 20).

A educação, diz Benjamin (ibidem, idem.), precisa urgentemente se preocupar com uma visão de história que não seja linear, cronológica, consecutiva, presa pelo progresso capitalista que a limita em uma “infinitude”, mas com uma história aberta, em constante mudança, na qual o presente possa ser enfim questionado, para que novas perguntas surjam. Essa concepção de história que ele propõe precisa encarar diariamente e exigir do presente que ele se refaça, que seja interrompido, paralisado, para que um novo início se instaure. A história precisa ser alvo de utopia, o presente precisa ser questionado: por que as coisas são assim?

Em todos os seus textos sobre educação, podemos notar a crítica que o autor faz à educação formal burguesa, com sua meta educacional de criar o homem integral e o bom cidadão, em torno de dois polos que Benjamin pontua e nos quais se agrupam os objetivos pedagógicos da burguesia: a psicologia e a ética. Para ele, a educação burguesa falseia uma essência absoluta da infância e da juventude, tal como a ideologia burguesa alemã da época fazia com todo cidadão, “adornando-o com os atributos da filosofia idealista”. Denuncia a maneira de pensar da burguesia, que seria “cindida de uma forma não dialética e rompida interiormente” (ibidem, idem).

Acredito que possa ser muito útil perceber como Benjamin, em sua época, enfrentou os desafios para refletir sobre a educação das classes populares ao pensar propostas pedagógicas que iam contra a pedagogia dominante e contra uma educação pseudorrevolucionária, além de trazer como principal proposta para educar as crianças o teatro como possibilidade de quebrar qualquer tipo de doutrinação por parte do Partido Comunista que, para o autor, também possuía uma visão idealista de progresso.

Mesmo pertencendo a outro momento histórico, em que o comunismo travava efetivamente uma luta contra o capitalismo e propunha uma saída para instaurar uma nova forma de sociedade mais humana para todos – o que hoje sabemos, infelizmente, ter fracassado com os horrores do stalinismo –, essa metodologia crítica benjaminiana talvez ainda possa ser interessante para pensar nossas ações hoje, se considerarmos que a maneira dialética de pensar fez com que Benjamin percebesse até as contradições que o Partido Comunista de sua época carregava: uma maneira de enxergar os processos históricos de forma determinista, tal como as sociedades capitalistas.

De modo geral, em sua crítica à pedagogia oficial, Benjamin enxerga que havia em seu cerne algo que parece permanecer até hoje: um processo que precisava ser questionado: uma polaridade na direção à qual a pedagogia burguesa destinava seus esforços de aprendizagem, num intuito de adaptar e relacionar mutuamente, a psicologia e a ética. Desdobram-se desses dois polos a ideia de que exista uma natureza da criança e da juventude e a meta em construir “o homem integral, o cidadão”. Não podemos esquecer que Walter Benjamin refere-se à pedagogia burguesa da Alemanha entre os anos de 1913 e 1945.

A crítica de Benjamin (2009, p. 121) era de que a pedagogia burguesa trabalhava em torno do processo de adaptação mútua entre esses dois polos de uma maneira cindida e não dialética, com predisposição natural para a abstração e em torno de um ideal que era fantasioso e que encarava as crianças e os jovens como meros herdeiros da reprodução dos valores burgueses. Enquanto isso, a classe trabalhadora, para se contrapor a esses ideais deveria encarar as crianças como seus vingadores ou libertadores.

Quando Benjamin diz que a classe trabalhadora deveria encarar sua prole como sua vingadora ou libertadora, ele não está incitando a violência, como pode parecer, mas propondo, através de uma educação por meio da arte e dos detritos e sinais que as crianças trazem à tona, uma consciência de classes que questione a ideia de uma história linear e ininterrupta, noção de história que não considera e não repara os erros do passado cometidos pelas classes dominantes.

A educação das crianças trabalhadoras deveria ser função da luta de classes, diz Benjamin (2009, p. 123). Ao contrário da educação burguesa, que classificava a criança como uma abstração da natureza e pretendia transformá-la em “homem integral”, a educação proletária deveria partir do momento em que a criança nascia dentro da prole de sua classe.

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas, sim, a situação de classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra sua compreensão cortante da vida social do que o seu próprio casquinho de verão contra o cortante vento do inverno (BENJAMIN, 2009, p. 122).

Não é o interesse evocar saudosamente uma pedagogia comunista. Esse não é o nosso “terreno delimitado”, como fora o de Walter Benjamin, visto que vivemos tempos de capitalismo bem diferentes do que viveu o autor. Tempos esses em que, aliás, o capitalismo brasileiro incorporou as famílias pobres na sua forma de viver consumista, dando a “oportunidade” para um número cada vez maior de pessoas desfrutarem do seu reino de mercadorias e da sua forma de vida – mesmo que em se tratando do Brasil ainda existem situações de extrema pobreza. A consciência de classes – se é que ela existiu ou ainda existe nas famílias de trabalhadores da classe pobre e média desse país – parece ter sido substituída pela promessa de ascensão e de aquisição dos mais variados produtos hoje oferecidos em grande escala e de forma “mais democrática” para a maioria da população. As crianças brasileiras há muito não nascem dentro da prole de sua classe, mas sim no seio de uma família, seja ela bem estruturada ou não. Sabemos que há grupos como o MST, ou mesmo algumas etnias indígenas, bem como outros grupos ligados à luta pela terra no campo, nos centros ou mesmo nas periferias que vem tentando ainda hoje manter o foco na consciência de classes, criando seus próprios modos de se organizar, bem como modos alternativos de educar suas crianças. No entanto, falamos aqui da maioria da população das grandes cidades que de alguma forma tem acesso a produtos que antes não acessavam.

Nossa intenção é refletir como as ideias de Benjamin ainda podem ser atuais, partindo da crença de que uma pedagogia artística crítica se faz necessária sempre, em qualquer tempo histórico e em qualquer circunstância ideológica.

4.4 O Teatro e a Arte uma crítica dialética em si mesma (uma interrogação e uma afirmação)

À burguesia, nada parece mais perigoso para crianças do que teatro [...]. Arrepia-se aqui a consciência amedrontada pela possibilidade de ver a força mais poderosa do futuro ser despertada nas crianças, mediante o teatro (BENJAMIN, 2009, p. 114).

Como dito anteriormente, Benjamin defendia a inclusão do teatro no processo educacional das crianças de 4 a 14 anos das famílias proletárias.

O teatro ao qual ele se referia não deveria ter nada em comum com o teatro da burguesia de sua época, que estava “determinado economicamente pelo lucro e servia como instrumento de sensação para os bastidores da ideologia burguesa” (BENJAMIN, 2009, p. 113). A referência de teatro que Benjamin usou para o teatro infantil, foi o teatro épico de seu colega Bertolt Brecht.

O objetivo pedagógico na educação das crianças pobres deveria se pautar na consciência de classe, mas a proposta de seu método de abordagem não deveria ser o discurso da cartilha do partido, mas a prática e a ludicidade que garantiriam o afastamento de toda e qualquer forma de doutrinação, que, para o autor, deveria ser totalmente banido e dar lugar à criação e à maneira de se expressar das crianças. Ao invés de frases prontas e vazias, Benjamin (2009) propunha que as crianças de 4 a 14 anos, na contramão da pedagogia alemã dominante na época – que, em suas palavras, era assistemática, não dialética e só servia aos ideais da burguesia –, deveriam ser educadas com uma pedagogia construída com método próprio, demarcado pelas condições materiais em que viviam. O método prático e lúdico para se alcançar tais objetivos seria então o teatro, por ser um recurso em que as crianças poderiam atuar coletivamente e espontaneamente, além de ser um espaço em que “o verdadeiro”, que ele considerava ser de extrema importância para a educação dos “pequenos”, poderia atuar de maneira produtiva e poderosa, irradiando assim os “sinais infantis”, aspecto importante a ser observado pelo adulto. Por isso, esse teatro não poderia ser conduzido com os mesmos parâmetros do teatro burguês, mas sim com respeito ao tempo das crianças, em que “as tensões do trabalho coletivo seriam os verdadeiros educadores” (BENJAMIN, 2009, p. 114).

No meu entendimento, ao propor a linguagem teatral como uma prática lúdica para se entender a consciência de classes, Benjamin estava também fazendo uma crítica ao próprio método educacional do Partido Comunista alemão:

A autoconfiança do embotamento parlamentar decorre precisamente do fato de que os adultos permanecem relacionados entre si. Sobre crianças, ao contrário, frases não têm nenhum poder. Em um ano pode-se conseguir em todo o país que as crianças as repitam. A questão, porém, é como se consegue que em dez ou vinte anos se atue conforme o programa partidário. E para isso frases não contribuem em nada (BENJAMIN, 2009, ps. 111-2).

Ao mesmo tempo, a proposta é clara: “a educação proletária deve ser construída pelo programa do partido” e seu foco deve ser a consciência de que pertencem a uma classe social, ou seja, a realidade, dado concreto da vida das crianças. O programa partidário em si, com suas teorias e discursos, não seria um instrumento adequado para se educar, uma vez que é ideológico e atingiria as crianças somente enquanto frase a ser repetida.

Benjamin vai procurar então, pelos “instrumentos adequados” para fundamentar sua proposta educacional para as crianças do partido comunista alemão. Propõe que essa educação comece aos quatro anos de idade, dando atenção especial para essa faixa etária, que em sua opinião não era dada pela pedagogia burguesa.

Diferente da educação das crianças burguesas, que era considerada por Benjamin assistemática e abstrata, a educação das crianças proletárias precisaria ser sistemática e se basear em dados concretos da realidade. Sistema, para esse autor, significava contexto, ou nas palavras de Benjamin, o terreno no qual se deve educar e não apenas uma “ideia para a qual se educar”. Esse sistema e esse contexto seria para o autor a história da luta de classes, que por sua vez deveria ser ensinada através do teatro e não dos discursos do partido.

O que mais chama a atenção nas ideias de Benjamin é que sua proposta de uma educação crítica pelo teatro era, para sua época, extremamente radical, de tal maneira que a encontramos ainda hoje nas práticas artísticas pedagógicas do teatro contemporâneo, especialmente o teatro de grupo.

Benjamin percebeu algo extremamente importante e com o qual concordamos: que o aprendizado não se dá apenas no momento da encenação e do produto acabado em si, mas sim durante todo o processo de criação, através das improvisações e no caso, da maneira “descuidada” com que as crianças manipulam os conteúdos, improvisam e criam suas histórias. Para ele, as tensões geradas pelo trabalho coletivo é que seriam as verdadeiras educadoras, “que irradiariam não só as formas mais poderosas, mas também as mais atuais” (BENJAMIN, 2009, p. 115). De forma que “o trabalho educativo precitado, demasiado atrasado, imaturo, trabalho esse que o diretor burguês executa

sobre os atores da burguesia, não teriam lugar nesse sistema”, (BENJAMIN, 2009, p. 114). O teatro que Benjamin vislumbrava para a educação das crianças do partido comunista, precisaria estar em diálogo com o teatro épico, cuja maior tarefa educativa seria “expressar a relação existente entre a ação representada e a ação que se dá no ato mesmo de representar”. (BENJAMIN, 1997, p. 88).

Com esta referência do teatro épico, Benjamin traz ainda, outros olhares mais apurados para o teatro com crianças, ao propor uma referência de um teatro adulto e político. A influência moral e imediata do professor/diretor não teria lugar nesse trabalho e o que contaria mesmo seria a influência do professor sobre as crianças através de conteúdos, tarefas e eventos, que por sua vez se encarregariam dos gestos e brincadeiras para fazer os ajustes morais necessários (BENJAMIN, 2009, p. 115).

Benjamin percebia no teatro épico de Brecht, a potência de um teatro gestual, um teatro político, onde o que se via no palco e na plateia por meio do público e dos atores era uma assembleia de pessoas interessadas em participar de uma tribuna, cujo objetivo central era se distanciar e refletir sobre a realidade (BENJAMIN, 1997, p. 81) e não mais ficar a serviço de um teatro hipnotizante, ilusionístico. Nesse teatro brechtiano, o material mais precioso é o gesto e a aplicação adequada desse gesto que quando encenado se transformaria em poesia e ao mesmo tempo em uma tarefa pedagógica das mais libertadoras (ibidem, p. 80). De modo que no teatro infantil de Benjamin, a tarefa do diretor/professor seria o de prestar a máxima atenção aos “ajustes” e gestuais feitos pelas crianças, que devido ao descuido nato, não aparecem com contornos nítidos, mas que mesmo assim não deixam de ser sinais e denúncias do modelo de vida a que estão sendo governadas. Os gestos, portanto seriam, no descuido infantil, tal como no teatro épico de Brecht, “um comportamento dialético imanente” (ibidem, p.89), capaz de revelar a opressão, o distanciamento e ao mesmo tempo a reflexão da realidade estamos submetidos.

Nesse tipo de processo de valorização do gesto que conteria em si “comportamentos dialéticos”, caberia ao professor/diretor o aniquilamento de sua personalidade moralista. Quando isso acontece, diz Benjamin (2009, p. 115), são liberadas as forças atuantes para o “verdadeiro gênio da educação: a observação. Apenas a observação é o coração do amor não sentimental” (ibidem, idem).

Percebemos, então, que há uma subversão no papel do professor, que deveria assumir a responsabilidade de uma avaliação mais cuidadosa no resultado do trabalho com as crianças. Essa avaliação deveria se dar por meio da observação, e não do

juízo entre o que é certo ou errado; passaria a ser uma avaliação não mais de correção, mas marcada pelo início de um aprendizado novo dos participantes por meio dos sinais e dos gestos trazidos à tona nas improvisações. Nesse momento é que se iniciaria a educação das crianças.

[...] toda a ação e gesto infantil transforma-se em sinal. Não tanto, como apaz ao psicólogo, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas, antes, sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens. O novo conhecimento da criança, que se desenvolveu nos clubes infantis russos, levou ao seguinte postulado: a criança vive em seu mundo como ditador. Por isso, uma “teoria dos sinais” não é nenhuma força de expressão. Quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinaram uma vista (BENJAMIN, 2009, pgs. 115-6).

Só depois de realizada uma delicada e apurada observação é que o professor/diretor deveria assumir uma espécie de comando e um papel fundamental no processo de aprendizado, o de “liberar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos” (ibidem, idem). Esses conteúdos seriam os assuntos que dizem respeito à luta de classes, sistema do qual a educação das crianças do partido comunista alemão deveria se pautar.

Benjamin (2009, p. 116) não diz claramente o que fazer para liberar os “sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia”, mas salienta – e talvez nisto resida a grande força da sua proposta – que é necessário deixar que esses sinais surjam naturalmente através das improvisações, pois toda a força criadora e denúncia das crianças estaria contida aí. Parece que o que ele sugere é que esses sinais se tornem gestos artísticos e sejam desenvolvidos em diferentes formas de expressão. O lugar ideal para que eles emergam, sejam criados e recriados é a improvisação, a brincadeira, o jogo. Acredito que quando estes sinais, através da condução do professor/diretor entram em contato com os diversos conteúdos da luta de classes, eles começam a ser libertados desse tal “reino mágico da mera fantasia”, à medida que vão sendo transformados em gestos artísticos, que, por conseguinte são gestos de aprendizado e que anteriormente são sinais que as crianças vão absorvendo do mundo adulto, um mundo ditador.

A improvisação, portanto, deveria ser o momento central do trabalho, e aposta para que o gesto criativo e a virada dialética aconteçam, já que a encenação seria apenas uma síntese de todas as improvisações e de todo o processo no qual o momento de aprendizado mais latente já aconteceu.

Em minha opinião, a encenação também não deixa de ganhar um papel importante no aprendizado, mas só depois, como resultado da incorporação e síntese dos gestos criados pelas crianças, na qual a própria encenação se manifesta de maneira inesperada e única e “o gesto infantil terá nela, assim, o seu autêntico espaço” (ibidem). A improvisação e o processo de criação nesse sentido devem predominar, porque “ela (a improvisação) é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores” que deverão ser absorvidos e contemplados pela encenação. Outro grande aprendizado trazido é que “[todo] desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas, sim, pelo ‘instante’ do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil” (BENJAMIN, 2009, p. 117).

Ora, se é verdade que as crianças não se orientam pela eternidade dos produtos, mas pelo instante do gesto, há muito terreno a ser trabalhado pela educação, um terreno onde a criança colecionadora pode ganhar muita força e se libertar dos muitos sinais infantis ditadores que nossa cultura vem impondo sobre elas.

Nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes, sintetizam em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinados (BENJAMIN, 2009, p. 117).

Em um “esquema de resolução” e de conclusão de suas ideias para o “Programa de um teatro infantil proletário” (2009), Benjamin (p. 117) propõe dois elementos interessantes para se trabalhar a educação das crianças através do teatro infantil: a improvisação no lugar da encenação e do produto acabado; e a tensão no lugar da resolução dos problemas.

Outra proposta interessante é em relação à postura do professor/diretor dentro do processo, que deverá ocupar o papel de um observador, e não de um detentor de todo o saber.

Em conclusão a suas ideias, Benjamin fala dos benefícios que o teatro pode trazer para a formação das crianças e diz que a ideologia de um partido não deve levar seus interesses para a nova geração através de meios doutrinários, visto que subestimaria, assim, a força crítica e criadora das crianças (BENJAMIN, 2009, p. 117). A força da pedagogia que ele propõe para o Partido Comunista estaria em garantir a plena realização da infância, sem que fosse necessário isolá-la do espaço real da luta de classes, que é onde, “de maneira sempre lúdica e nunca assumindo um domínio formal, seus conteúdos e seus símbolos podem e devem encontrar lugar”.

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representa nos antigos

cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e, assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores. Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecê-las somente nessa selvagem libertação da fantasia infantil (BENJAMIN, 2009, p. 118).

A criança aparecia, portanto, nesse processo, como a protagonista. Não se tratava de um protagonismo desenraizado e feito para tornar as crianças e jovens, frutos dos interesses de uma ideologia, como conhecemos hoje em dia. No contexto que Benjamin nos mostra, era importante esse lugar de protagonismo da criança, justamente para protegê-la do autoritarismo do adulto e de uma pedagogia que faria dela somente um receptor vazio, sem contribuição a dar. O protagonismo, naquela época do stalinismo, foi importante justamente para poupar as crianças de se tornarem alvos de uma pedagogia domesticadora e moralista. Algo que hoje em dia é totalmente diferente, dado os discursos ideológicos em torno do protagonismo juvenil e também de novos discursos introduzidos na educação moderna em torno desse mesmo tema.

Benjamin diz, ainda, que crianças que tem oportunidade de fazer teatro dessa maneira terão a oportunidade de se realizarem e se libertarem crítica e criativamente no jogo e, possivelmente, se tornarão adultos mais saudáveis, mais conscientes de sua classe e do lugar que ocupam no mundo. Essa seria uma maneira verdadeiramente revolucionária, na qual o sinal secreto do vindouro poderia falar pelo gesto infantil (BENJAMIN, 2009, p. 119) e na qual acredito que a proposta de uma pedagogia artística crítica dialética ainda pode se embasar.

.

5. PAULO FREIRE (ainda é preciso dizer alguma coisa?)¹⁹

5.1 Introdução

[...] São conteúdos que, extrapolando os já cristalizados pela prática escolar, o educador progressista, principalmente, não pode prescindir para o exercício da pedagogia da autonomia aqui proposta. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. (Edna Castro de Oliveira, no prefácio para o livro *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, 1996).

Neste capítulo, que tem como objetivo elaborar os aspectos mais importantes do pensamento de Paulo Freire, sobretudo dando enfoque àqueles que parecem ser os mais pertinentes para esta pesquisa, partirei da hipótese de que o seu pensamento sobre educação esteja atrelado ao que ele chamou em vários de seus textos e conferências de “ética universal do ser humano” (FREIRE, 1996, 2002, 2011, 2014).

Talvez tal hipótese ajude a compreender melhor os principais conceitos que estruturam o pensamento freireano e sua dimensão utópica na tentativa de fazer da educação um dos espaços fundamentais para se desenvolver uma consciência crítica capaz de questionar e intervir no mundo em que vivemos, especialmente por parte daqueles que o autor considerou como os mais necessitados, ou, como dito em *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (1996), os “condenados da terra”.

Desta feita, movidas²⁰ pelo desejo de encontrar algumas pistas para refletir sobre o processo artístico pedagógico com as crianças, sujeitos desta pesquisa, talvez possamos trazer também à luz algumas importantes contribuições que Freire nos deixou. Quiçá possamos nos apropriar delas, debatendo ou recriando algumas de suas ideias para o campo das artes, especificamente nos processos criativos com crianças, processos que, no caso desta pesquisa, partem de uma pedagogia não só artística, mas também crítica, conceito fundamental para Freire.

Estou considerando que as propostas que Paulo Freire defende para uma educação crítica estejam atreladas a um conceito de ética na forma de pensar teoria e

¹⁹ Título inspirado na nota da edição do livro *Paulo Freire e Sérgio Guimarães – Partir da Infância* (PAZ E TERRA, 2014), pag. 13.

²⁰ Minha orientadora Carminda teve total influência na escolha de Paulo Freire como referencial teórico.

práticas educacionais, que sempre tiveram como objetivo maior colocar os estudantes²¹ como agentes de sua própria história, dentro de uma visão na qual a realidade é possível de ser reinventada.

Freire não explicita suas influências teóricas para a elaboração do conceito de ética em seus escritos, mas deixa alguns rastros. É possível, por exemplo, perceber influências do pensamento marxista em sua obra. Na visão marxista, pensar a ética é refletir sobre as relações sociais. O ser humano, diferentemente dos animais, possui a razão. É a razão que nos possibilita se apropriar dos recursos da natureza e de transformar o mundo à nossa volta. Esse processo de transformar o mundo nos possibilitaria uma transformação de nós mesmos. Para pensar as relações sociais, seria necessário trabalhar contra as forças opressoras do sistema capitalista.

Na Antiguidade, a ética tinha como fundamento filosófico a busca por uma melhor forma de viver e conviver, tanto no âmbito privado quanto no público. O que se buscava era um melhor estilo de vida. Para os gregos, a ética era um princípio importante para garantir a felicidade dos cidadãos da pólis.

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da História (FREIRE, 1996, P. 18).

Quando Freire (ibidem) nos fala de uma *ética universal do ser humano*, ou de uma universalidade da ética ou simplesmente de ética, levando em consideração a história do povo brasileiro apartado da construção de seu país, talvez ele esteja buscando trazer, por meio dos significados da palavra ética, a propriedade que ela tem de marca indelével do ser humano, “a marca do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 18).

Portanto, é possível enxergar em Freire uma visão de ética *eudemonista*, que é aquela que os filósofos da antiguidade acreditavam ser o princípio da felicidade humana tanto individual como coletiva.

Ética seria, então, a vocação que o ser humano tem para *ser mais*²². E *ser mais*, para Freire, é uma capacidade que teríamos para conceber o mundo de forma autônoma,

²¹ Paulo Freire se refere ao aluno como educando. Por minha vez usarei o termo estudante por estar inclusive em diálogo com a nomenclatura que vem ganhando força após as primeiras ocupações nas escolas estaduais de São Paulo no final do ano de 2015. Quando for palavras de Paulo Freire mantereirei o termo educando ou educanda quando ele assim o fizer na utilização do gênero feminino.

livre das amarras que nos oprimem. Para que isto ocorra, é preciso refletir e criticar essas mesmas amarras. Seria a consciência do nosso inacabamento enquanto seres humanos que nos faria trilhar em busca de caminhos que nos guiem a *ser mais*. Tal caminho só poderá ser trilhado por princípios éticos que nos ajudem a buscar um melhoramento em nós mesmos, e a conscientização da nossa passagem no mundo.

Talvez ele esteja propondo que, especialmente educadores e educadoras, enquanto importantes canais de irradiação de princípios éticos, sejam fiéis às próprias características etimológicas da palavra. Ética vem do grego, *ethos*, e significa caráter, modo de ser. Ao nos darmos conta dessa importância de *ser* educador e do *caráter* político do papel que desempenha esse profissional, estaremos corroborando com esses princípios fundamentais de uma ética universal e necessária para a liberdade e para o *ser mais*.

Além do mais, seria fundamental a discussão ética na formação dos professores e professoras, que, para Freire (2014), precisariam estar atentos às contradições de um mundo desigual, e trabalharem árdua e *serenamente* para que também a ética seja parte do processo de aprendizagem.

Devemos perguntar por que tão poucos programas de formação de professores incluem uma atenção séria para a questão da ética e por que um foco fundamental na ética tem tão pequena parte no diálogo educacional atual, enquanto estatísticas e métodos desempenham um papel tão amplo.

Sem dúvida, parte do que nos mantém afastados do envolvimento ético é o medo da imposição. Penso basicamente muito sobre o que o medo pode ter a ver com a crença de que toda discussão ética representa uma forma de imposição doutrinária (FREIRE, 2014, p. 104).

Ética, dentro do sistema educacional que temos no país, significaria ser um educador crítico em relação aos modos de produção e de vida que o sistema capitalista produz. Ao nos tornamos profissionais éticos na educação, dentro das prerrogativas freireanas, passamos a perceber e questionar as opressões desse sistema, que, movido por interesses particulares, prega uma ética própria, construída com o intuito de inculcar seus ideais de individualismo e competitividade, que procuram romper a todo instante com a ética maior e universal, à qual Freire (1996, 2011, 2014) nos chama a atenção em seu pensamento sobre educação.

²² Não encontramos nos livros de Paulo Freire a origem do conceito de *ser mais* que ele utiliza, mas é possível pensar que ele o cria em consonância com a filosofia do ser/existir do filósofo Karl Jaspers – uma de suas grandes referências.

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade (Edna Castro de Oliveira, no prefácio para o livro *Pedagogia da autonomia*, 1996, p. 11).

Talvez o acréscimo da palavra universal seja intencional. Em primeiro lugar, para se diferenciar de outras categorias criadas para definir princípios éticos restritos a grupos ligados à setores financeiros ou mesmo com interesses circunscritos a um grupo somente; em segundo, para pensarmos numa postura que se faz necessária, tendo em vista que a ética, tão importante ao caráter humano e que nos define como sujeitos, foi incorporada por esses grupos neoliberais, pelas corporações, e pelo consumo.

Não nos esqueçamos de que está muito em voga o que vem se convencendo chamar de ética profissional e ética empresarial. O neoliberalismo também possui seus próprios princípios éticos, e os coloca a serviço de seus interesses, ou seja, dos interesses do lucro, do capital (FREIRE, 2014, p. 99). Freire propõe, então, que os valores de uma ética universal sejam combativos em relação às éticas criadas pelo mercado.

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro (FREIRE, 1996, p. 15).

Uma postura ética, nesse sentido, requer de nós a consciência de nossa importância como seres humanos em formação e do reconhecimento de que somos sujeitos históricos responsáveis por movermo-nos conscientemente e criticamente no desejo de agir no mundo (FREIRE, 1996, pág. 19). Ética, assim, teria a ver com responsabilidade para com o mundo.

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética (FREIRE, 1996, p. 19).

Para o processo de ensino e aprendizagem, Freire (2014) situa alguns princípios éticos, nos seguintes “lugares”²³:

- dentro do processo de alfabetização;
- na formação dos professores e professoras;
- no espaço administrativo escolar;

²³ Optei pela palavra *lugar*, por me parecer a mais adequada. Entendo-a no sentido de um espaço no qual as pessoas se encontram e desenvolvem uma relação de identidade e de afetividade.

- de todo aprendizado e das relações como um todo, dentro e fora da escola, que é de onde se parte para irradiar as transformações no mundo.

Para que a educação se pautasse nesses princípios éticos, o educador ou a educadora progressista precisariam definir suas ações sob o signo da “responsabilidade ética de revelar situações de opressão” (2014, p. 49). Sem esse objetivo em vista, poucas seriam as chances de que seja promovida uma educação crítica e ética (FREIRE, 2014, p. 60).

Se Walter Benjamin (2009), ao propor uma pedagogia crítica e também ética, sugere o teatro infantil como “terreno delimitado”, como forma de aprendizagem para a consciência de classes, Paulo Freire, por outro lado, aposta na própria escola e na relação dialógica entre educadores e estudantes na busca de uma ética universal e de uma pedagogia crítica. É a partir de um processo democrático onde seres humanos se encontram para aprender uns com os outros e no qual também aos estudantes são dadas aberturas para a participação, que se começa a construir uma educação baseada na ética freireana.

Essa relação, calcada nos pressupostos de buscar coletivamente e levar em consideração todas estas vozes precisa ser, por sua vez, carregada de afetividade, bem querer e legitimação de um compromisso com o outro em busca de uma prática mais humana, mais solidária (FREIRE, 1996, p. 141). Creio que essas intenções fazem parte de um processo que respeita o outro e que, por si só, é extremamente cuidadoso e, portanto, extremamente ético. Por isso, apostamos na reflexão das ideias de Paulo Freire sob este “guarda-chuva”, da ética, ao mesmo tempo em que sabemos que ela própria é uma utopia, já que o que temos atualmente é um sistema totalmente antiético e totalmente desfavorável para os profissionais da educação que quando conseguem se manterem éticos em meio a um terreno totalmente árido, o fazem em cima de muita dor e resistência.

Dialeticamente, desejamos e acreditamos que as propostas de Paulo Freire precisam ainda ser muito debatidas, atualizadas e colocadas em prática dentro do sistema educacional brasileiro. No entanto estamos absolutamente cientes que exigir uma postura ética do professor hoje é o mesmo que querer tirar leite de pedra, na medida em que temos um Estado que não fornece nenhum tipo de formação/programa, e não fomenta nenhum tipo de debate contínuo ou políticas públicas que sustentem ou deem aparato a um assunto tão fundamental como esse. Os professores que trilham esse caminho, na contramão de um sistema precário e contrário, o fazem apesar da escola,

apesar do Estado. Com um panorama assim, o que vemos em alguns professores, que mesmo com tantos obstáculos materiais e subjetivos se manifestam de modo ético e crítico, são profissionais cansados, onerados e quando não raro: adoecidos por se manterem íntegros no interior do sistema educacional, sistema esse muito distante das ideias de Paulo Freire.

É com essa contradição entre propor algo ideal, mas sabendo que a realidade se apresenta bastante insalubre, que estamos e pretendemos continuar caminhando durante esse processo de reflexão aqui apresentado.

5.2 A proposta da ética universal em Paulo Freire

A seguir, irei levantar alguns procedimentos pedagógicos da teoria de Paulo Freire, nos quais acredito conter a postura ética que o autor propõe no projeto de promover uma educação crítica para os brasileiros. Nesse projeto, a ética universal teria um papel importantíssimo no plano pedagógico. Aliás, ela seria, na aposta que faço aqui, a mola propulsora que deveria mover as ações de educadoras e educadores.

É necessário, também, repetirmos o fato de que existe uma ética criada pelo neoliberalismo, uma ética que se reduz a priorizar o mercado e o lucro. Essa compreensão já traria em si a necessidade de criar outra proposta ética, contrária aos interesses do mercado e que nos levaria à ética universal da qual Freire (2014, p. 99) nos fala, uma ética que trabalha em benefício da conscientização dos homens, do despertar de sua emancipação, de sua liberdade criadora. Para Paulo Freire, é impossível que aceitemos a existência de certas fatalidades determinadas pelo sistema socioeconômico em que vivemos, como o fato de milhares de pessoas não terem emprego e passarem necessidades básicas. Isso não seria uma fatalidade, mas, sim, um dos resultados que a ética do mercado produz.

Precisa ser compreendido que esta assim chamada fatalidade é também uma construção social informada pela ética do mercado. Deste modo, tornou-se necessário para os professores, especialmente professores críticos, destruir a construção social deste fatalismo, de modo a revelar a ideologia inerente que informa, configura e mantém uma ética da ganância. É por esta razão que nós, educadores democráticos, devemos lutar de modo a que se torne cada vez mais e mais claro que a educação representa *formação* e não *treinamento*. E não há nenhuma possibilidade de obter formação humana fora da ética. Para mim, então, um dos requisitos do contexto histórico presente é que a formação ética dos professores deve acompanhar, e ir de mãos dadas com a preparação profissional, científica e tecnológica de futuro professores (FREIRE, 2014, p. 99).

5.3 A professora progressista e a pedagogia crítica: saberes necessários

Os princípios éticos propostos por Paulo Freire nos levam à formação da educadora e do educador progressista²⁴ e à pedagogia crítica, sua práxis. Ele não define explicitamente como deveria ser um professor ou uma professora progressista e nem a pedagogia crítica, mas é possível enxergar algumas pistas dentro da gama e coerência de seu pensamento. Diz, em um dos seus textos:

Em primeiro lugar, ao pensar radicalmente sobre a importância do(a) professor(a) da vida do aluno(a), e ao pensar sobre tudo que o(a) professor(a) representa, e não apenas no treinamento técnico e científico do(a) aluno(a), não há dúvida de que o(a) professor(a) deveria ser um(a) educador(a) (FREIRE, 2014, p. 116).

Percebemos, por meio desse trecho, que o autor busca uma espécie de superação no uso da palavra do professor²⁵. O professor, então, passaria a ser um educador quando o papel que ele representa para seus estudantes ganha uma dimensão política, que vai além de ensinar técnicas e conteúdos. O professor tornar-se-ia educador quando desafiasse a “liberdade criativa dos alunos”, e passasse a trabalhar em virtude de sua autonomia. “Sua tarefa principal é uma tarefa libertadora”.

Um verdadeiro educador(a) evitaria, a qualquer custo, transformar seus educandos(as) em indivíduos canalizados como objetos que, por sua vez, irão reproduzir a obra, objetivos e aspirações da tentativa científica do educador. Em outras palavras, a postura ética do educador é nunca usar – o que frequentemente é feito – o aluno(a) para maximizar a glória e as aspirações do(a) educador(a). Esta forma de educação não é unicamente exploradora; é fundamentalmente antidemocrática (FREIRE, 2014, p. 117).

Para ser um professor ou uma professora progressista, portanto, o educador ou a educadora precisariam trabalhar com as premissas acima e, mais ainda:

- ter “responsabilidade ética de revelar situações de opressão”;
- “gerar nas pessoas sonhos políticos, anseios políticos, desejos políticos²⁶”;
- fornecer “clareza política e competência científica e conhecer a história do país e as raízes autoritárias da sociedade brasileira”. (FREIRE, 2014, p. 49, 51, 289).

²⁴ Em alguns momentos ele também chama de professor democrático.

²⁵ Encontramos nos escritos de Paulo Freire as duas palavras: educador e professor. Ele usa uma palavra em detrimento da outra dependendo do contexto em que aparece. O mesmo acontece para as palavras educando e aluno. Tomaremos do autor a mesma lógica subjetiva, e, a depender do contexto, usaremos professor ou educador, aluno ou educando.

²⁶ E completa: “A mim como educador, é impossível construir os anseios do outro ou da outra. Essa tarefa cabe a ele ou a ela, não a mim”.

A pedagogia crítica, “matéria prima” de um educador progressista, precisa envolver um “movimento dialético e dinâmico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Para Freire (ibidem), uma pedagogia que não é crítica é frágil, desarmada e reproduz um saber ingênuo e desprovido de rigorosidade metódica. Essa rigorosidade metódica, por sua vez, teria como meta principal despertar a curiosidade epistemológica dos estudantes, uma curiosidade afeita a levá-los ao processo de conscientização e superação: de sujeitos pacientes da história a sujeitos ativos de sua própria história. Desse modo, a pedagogia crítica se faria necessária nas escolas brasileiras, dados os motivos intrínsecos enraizados nas origens da formação da sociedade brasileira.

Apresento, adiante, outros requisitos éticos que julgo importantes no pensamento freireano. Veremos que, para cada atitude no ato de educar, por trás, há sempre uma intenção maior na relação com os estudantes. Essa relação se baseia em um diálogo aberto, que pretende ser transformador para os sujeitos envolvidos nele. A intenção maior é a ética universal, tão coerentemente defendida por Freire em suas propostas para a relação professor–estudante–mundo, que só são possíveis dentro da perspectiva de haver uma educadora ou um educador progressista que instaure uma pedagogia crítica com seus estudantes.

5.4 Ensinar a aprender, aprender a ensinar

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24)

Ensinar partiria, então, de uma tríade inseparável que, ao mesmo tempo em que é política, é ética e, por ser ambas, também é estética. Ensinar coloca no centro a ideia de que somos seres inacabados em busca de nossa própria história no mundo. Não é somente transferir conhecimento, e muito menos parte da ideia de que os estudantes – precisam ser treinados e devam permanecer passivos para receber o conhecimento que antes não possuíam. Ensinar não é dar forma a algo amorfo, mas, sim, viver um processo transformador, no qual os agentes envolvidos possam vivenciar constantes renovações e passarem por várias etapas de formação contínua e que, para Freire, deveria se basear na tríade política, ética e estética.

Segundo Freire (2014), no ato de ensinar, a leitura das palavras e a leitura do mundo não podem ser vistas separadamente, assim como não podemos achar que estão separadas a leitura do mundo da escrita do mundo; da mesma forma, não deveríamos separar a técnica por trás de uma intenção maior de ensinar. É nesse sentido que está calcada a ética freireana. A intenção maior precisaria ser política, transformadora e dar voz ao sujeito aprendiz (FREIRE, 1996, 2014). A partir do momento em que lemos o mundo, podemos escrevê-lo e, portanto, reinventá-lo. Quando os seres humanos começam a perceber a realidade à sua volta, tornam-se seres ativos dentro da realidade e passam a agir sobre ela. Um dos aspectos mais interessantes dessa relação de percepção e de ação está no fato de que, ao entendermos as coisas à nossa volta, passamos a compartilhar o conhecimento. (FREIRE, 2014, p. 87). Parece se tratar de um movimento dialético, em que o objeto criado ganha vida e é recriado o tempo todo no processo infinito de comunicação e de compartilhamento de saberes.

Nessa dialética de ensinar a aprender e aprender a ensinar, que é estar no mundo, Paulo Freire (1996, 2011, 2014) embasa todo seu método de ensino, que valoriza o saber intrínseco de cada criança, jovem ou adulto através da oralidade e da leitura de mundo de que já dispõem, uma vez que já estão no mundo e dele se retroalimentam, o que torna impossível separar suas leituras do mundo de suas leituras das palavras (FREIRE, 2014).

O ato de conhecer – ou de “ler o mundo”, como prefere dizer Freire (2014, p. 73) – se dá nesse movimento dialético, uma vez que, para que o objeto do conhecimento seja compreendido, ele deve ser criado e recriado tendo como cúmplices do processo criador estudantes e professores. Se os educadores tem a dimensão dessa criação conjunta eles se tornam ao mesmo tempo melhores político e melhores artistas, já que estaria arraigado em suas ações o ato político e, ao mesmo tempo, artístico que é o aprender a ensinar e o ensinar a aprender. Quanto melhor fizermos arte e política, mais estaremos cooperando com a formação dos estudantes.

A beleza e a poesia devem seguir de mãos dadas com a política, pois quem sabe ela possa vir a garantir a dimensão cuidadosa e ética com a qual Paulo Freire tanto se preocupou. Talvez seja ela a responsável por não deixar que, movidos por intenções ideológicas, atropelemos a ingenuidade e as escolhas dos estudantes; talvez ela possa garantir a vontade de embelezar e refletir sobre o mundo e de querer que ele seja um lugar mais agradável para se viver.

Seria impossível que o ato de ensinar fosse apolítico, uma vez que ele deveria estar a serviço de um sonho, de uma utopia e do lado dos oprimidos. Mas, ao mesmo tempo, isso não significa que, não sendo neutro, o ato de ensinar deva ser impositivo, idealista, arbitrário, nem que os estudantes não possam trilhar seus próprios caminhos e fazerem suas próprias escolhas. É preciso sempre deixar espaço para essas escolhas, caso contrário, o ensinar passa de democrático a autoritário, o que seria o avesso do que propõe Paulo Freire na busca de um sonho possível através do conhecimento.

“Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23). Ensinar implica necessariamente, pelo menos, a existência de professores e estudantes. “Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23). A coexistência desses dois seres humanos, que sempre terá um caráter maior e coletivo, precisa sempre ter em vista o outro para que o processo mútuo de aprendizagem aconteça sem nenhum tipo de sujeição, embora os dois representem diferentes papéis no processo.

Freire (1996) nos lembra que o verbo ensinar é transitivo-relativo, ou bitransitivo, pois exige dois complementos – o objeto direto e o indireto. A palavra *relativo* e o prefixo *bi* - nos leva diretamente a perceber que se trata de um processo que está sempre em relação, em diálogo, já que, para que haja diálogo, é necessário que haja um emissor e um receptor, ou seja, no mínimo dois sujeitos. Ensinar, na verdade, seria mais do que um verbo transitivo-relativo. Quando nos damos conta de que somos todos seres inacabados, podemos compreender a dialética de que ensinar é aprender, e aprender é ensinar.

Se o processo educacional se dá nessa dimensão ética dialética, em que todos os saberes são respeitados e colocados em constante transformação em busca de novos aprendizados e novas *ensinanças* e em que se tem em vista que o ensinar não está a serviço do aprender, mas caminham lado a lado, passamos a adentrar em uma fase determinante e de extrema importância na proposta educacional freireana, que é a construção de uma pedagogia crítica, que consiste em trabalhar para que os estudantes saiam da posição passiva de ingenuidade e alcancem a posição ativa e criativa de alguém curioso e rebelde, que passa a arriscar-se e aventurar-se no questionamento e no combate das forças que os oprimem. (FREIRE, 1996 p. 25).

5.5 A importância da curiosidade em ensinar a aprender e aprender a ensinar

O ato de aprender envolve uma força criadora que, se estimulada pelo princípio ético de ensinar a aprender e aprender a ensinar, poderá possibilitar aos estudantes irem além das forças que os condicionam. Esse processo poderá se tornar experiência viva quando formos capazes de recriar ou de “refazer o ensinado”.

Ensinar e aprender são, portanto, um ato criador, que acontece quando a pedagogia estabelecida pelos educadores à seus estudantes tenha o caráter ético, crítico e político de questionar as forças do sistema que os oprimem. Esse talvez seja um dos princípios éticos fundamentais na conduta do educador progressista que Freire propõe.

Se o que move os estudantes e os educadores (já que não há docência sem discência e vice e versa) é a criação, que é parte importante do fenômeno artístico, portanto da estética, ela não seria possível se não houvesse um elemento anterior: a curiosidade.

A curiosidade, no processo de ensinar a aprender, se faz necessária, pois nos faria, ao mesmo tempo, pacientes e impacientes diante de um mundo que pode ser modificado (FREIRE, 1996, p. 32). No entanto, diz Paulo Freire (FREIRE, 1996, p. 31), que a curiosidade pode se manter ingênua, mas precisa em algum momento ser acionada para atingir um processo de superação e se criticizar. Ao ocorrer essa superação a curiosidade se transformaria em curiosidade epistemológica, que seria o objetivo maior de todo educador progressista, visto que se aproxima com mais rigor dos objetos estudados, de modo a enxergar também suas contradições e dos quais será possível fazer uma mirada crítica e, posteriormente, criativa.

É a curiosidade criativa, epistemológica, que, sendo crítica, não permanecerá somente na chave da pura ingenuidade, aceitando passivamente a transmissão do conhecimento que será responsável pela virada dialética, onde aquele que aprende projeta o objeto para sua realidade e faz suas transformações necessárias. É essa curiosidade que vai além e “vira de ponta cabeça o objeto” para que, a partir dele, nos aconteça uma transformação enquanto sujeitos da própria história, uma das grandes metas da pedagogia freireana. A mudança do sujeito pode levá-lo a tomar de volta sua voz na história e colocá-lo inquieto perante os assombros do mundo. Mesmo que o objeto *a priori* não faça parte da realidade dos estudantes – o que pode acontecer de acordo com cada conteúdo – é uma das tarefas do educador progressista torná-lo

apreensível, trabalhando com rigor e método, estimulando suas capacidades crítica e a importância de se aprender o novo.

Estimular a curiosidade epistemológica, “crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 32) nos estudantes – tarefa que não acontece sozinha e automaticamente, se nada for feito – faz parte da gama de responsabilidades éticas da docência, que sempre deve ter como meta a busca por uma pedagogia crítica, que também manterá acesa sua curiosidade durante o processo de aprendizagem.

Não é aconselhável que a pedagogia crítica, que pode promover nos estudantes a passagem da curiosidade ingênua para a criticidade (ou para a curiosidade epistemológica), seja feita irracionalmente, sem a responsabilidade ética aliada a uma visão estética. Afinal, segundo Freire (1996, p. 32), “decência e boniteza” andam de mãos dadas. A responsabilidade de trabalhar a ética e a estética deve ser um dos princípios pedagógicos do professor e da professora progressista. Importante dizer que uma das exigências que Paulo Freire faz ao longo de seu livro *Pedagogia da autonomia*²⁷ (1996) é que os processos de aprendizado e *ensinância* sejam movidos pela curiosidade tanto dos professores como dos estudantes. “Ensinar exige curiosidade” (FREIRE, 1996, p. 84), em suas palavras.

Dentro das propostas freireanas aqui levantadas, sem o despertar da curiosidade epistemológica a experiência formadora pode se tornar incompleta e frágil. Sem uma experiência que tenha caráter de formação e que parta do pressuposto de que somos seres incompletos e de que só mediante a nossa ação no mundo através da reflexão e da prática podemos *ser mais*, a formação não se torna plena e não alcança o patamar crítico, ético e estético. O despertar para a curiosidade deve ser tranquilo e democrático, pois os educadores que caminham pelos dois extremos (do autoritarismo ou do paternalismo) dificulta o exercício da curiosidade de seus estudantes, e, conseqüentemente, a sua, já que, na visão ética freireana, não é possível que uma curiosidade sobreviva em detrimento de outra. “A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também”. (FREIRE, 1996, p. 85)

Educadores que não exercem seu trabalho com curiosidade tem mais dificuldade em se moverem e em manterem ativo e criativo o processo de aprendizado, além de correrem o risco de pôr abaixo a dimensão ética por trás da prerrogativa freireana de

²⁷ No livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire levantará vários subtítulos que começam sempre com a seguinte sentença: “Ensinar exige...”. Assim, ao longo do livro ele descreve o que, para ele, é essencial dentro do processo de ensinar a aprender e aprender a ensinar.

ensinar a aprender e aprender a ensinar. Assim, para os educadores progressistas, a curiosidade não deve ser uma imposição, mas algo positivo que os colocam em movimento. Se os educadores se deixam domesticar pela memorização dos conteúdos, deixam também de aprenderem coisas novas junto a seus estudantes; se deixam de se fazerem perguntas e de serem curiosos com relação ao seu objeto de pesquisa, o deixarão desinteressante também para seus estudantes e para si mesmos. Manter-se curioso e manter o outro curioso implica criticidade e sabedoria para se distanciar do objeto e para poder “observá-lo, delimitá-lo, cindi-lo e ‘cercá-lo’” (FREIRE, 1996, p. 85) e implica “colocar em xeque” as próprias certezas e estimular novas perguntas sempre.

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (FREIRE, 1996, p. 87).

Através da curiosidade, um dos pressupostos básicos para o ato de ensinar, é possível perceber mais uma vez a dialética no pensamento freireano. Ao mesmo tempo em que ele propõe a conservação de certa curiosidade ingênua, também propõe o desafio de seguir rumo a uma curiosidade epistemológica. O procedimento dialético de conservar uma coisa e propor uma nova parece, como dito, estar sempre na base do pensamento do autor. Neste caso da curiosidade epistemológica, Freire (2009 p. 86) faz uma defesa em nome da atividade docente e pondera sobre o cuidado em não reduzi-la em nome da defesa de uma curiosidade ingênua, pautada no vai e vem de perguntas e respostas. “A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto” (FREIRE, 1996, p. 86). Ou seja, o autor defende toda uma autonomia no processo dos estudantes, mas também traz para o centro da discussão a figura do professor e afirma sua responsabilidade e sua autoridade para a introdução dos objetos do conhecimento (1996, 2011, 2014).

5.6 Pensar certo

A pedagogia guiada pelo procedimento de despertar a curiosidade no processo mútuo de ensinar e aprender, que é, de uma só vez, ética, estética e política, ganha, ao longo de todo livro *Pedagogia da autonomia* (1996), o que o educador chamou de “pensar certo”, expressão que fará parte de um grande leque de exigências para aquele que assumiu no mundo a responsabilidade ética de ser professor ou professora. Ensinar

exige pensar certo, o que exige criticidade, rigorosidade, pesquisa, respeito aos saberes dos estudantes. Paulo Freire (1996, 2011, 2014) dedica ao estudante um espaço de extrema importância ao longo de toda sua militância como professor, acadêmico e pesquisador, que envolve bem querença, autonomia, respeito e diálogo.

Faz parte da exigência que a mim mesmo me faço de pensar certo, pensar como venho pensando enquanto escrevo este texto. Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior *ao* desgarrado *do* fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar de sujeitos (FREIRE, 1996, p. 37).

Pensar certo seria, então, um ato criador que exige comunicação, em que se cria e recria no momento mesmo em que se pensa e se age sobre e a partir do ato de aprender. É nesse fenômeno dialógico que está a essência do processo de aprendizado e que os estudantes são convidados a acessarem: a curiosidade epistemológica. Pensar certo, portanto, seria o momento em que os sujeitos se reconhecem como seres curiosos, criadores, críticos e passam a escrever sua própria história. Nesse processo, os objetos cognoscíveis (FREIRE, 1996, p. 26) devem fazer sentido para seus interlocutores, ou seja, devem corresponder à sua realidade de maneira tal que podem ser absorvidos e modificados por eles. Neste processo, o conhecimento jamais é transferido, mas, sim, co-participado, de modo que pensar certo é sempre um ato dialógico, onde os agentes envolvidos devem ser respeitados dentro de suas respectivas visões de mundo (FREIRE, 1996, p. 37).

Parece que até aqui, focada neste primeiro olhar de Paulo Freire, que conjuga a educação na tríade ética, estética e política, quanto mais se faz a opção pelo método de transformar a curiosidade espontânea em epistemológica, mais nos tornamos professoras e professores responsáveis; e quanto mais rigor empreendermos em um método, mais nos aproximamos deste ideal (FREIRE, 1996, p. 88). Para Freire, as ideias sobre curiosidade e todo o cuidado que ela exige estariam ligadas a um preceito ético importante em seu pensamento, o de que não haveria a “vocalização ontológica do ser humano”, o *ser mais*, sem as aberturas típicas da “existência humana”.

5.7 Só a autoridade dá a liberdade para navegar

Como vimos, em seu pensamento, Paulo Freire vai tecendo uma rede de ideias e de propostas que ele assume serem exigências para o exercício da docência, especialmente em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996), no qual demonstra que o que estaria por trás como a grande mola propulsora de sua visão de mundo seria a importância que ele atribui à ética em nossas ações como professoras e professores. Parece-nos que sem a devida importância atribuída a esses sinais para uma responsabilidade ética dos professores, nada do que foi levantado até aqui faria sentido, ou melhor, nada funcionaria, caso continuemos a não assumir esse *ethos* na condução de valores tão importantes no processo de aprendizagem. Como já dissemos, às condições materiais em que se encontra a docência, não ajuda muito para que haja esses avanços.

Para exercer esse *ethos* é preciso contar com uma autoridade que não tem nada que ver com autoritarismo, mas com certa tradição de autoridade que está por trás não apenas do indivíduo, mas de toda coletividade que representa o professorado, autoridade essa que está totalmente em baixa nos dias hoje. A autoridade viria de seu conhecimento, de seus estudos, de suas opções políticas, ou seja, de sua formação e do papel que representa para sociedade. Uma educadora ou educador que não fazem uso desses valores e que não se empenha em estar em dia com eles, na visão de Freire, talvez não tenham sobre os seus estudantes o efeito positivo de uma boa coordenação nos processos de aprendizagem. Estar em dia com essa autoridade, ou melhor, ser portador dela, significa estar constantemente aberto a novos aprendizados e demonstrar-se seguro de suas escolhas. E se é verdade que autoridade tem a ver com conhecimento, estudo e, portanto formação, torna-se então preocupante e urgente pensar na formação que os professores das escolas formais vem recebendo em alguns cursos de pedagogias de setores privados de ensino e também públicos que não faz nenhuma conexão e nenhum ou pouquíssimo trabalho de parceria com a realidade que as escolas brasileiras enfrentam.

Vejam que para Freire, a autoridade partiria, então, da premissa de uma segurança em si mesma “que se expressa na firmeza com que o educador atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 1996, p. 91).

Paulo Freire chama essa autoridade de democrática, por ser aquela que não precisa de autoafirmação para ser respeitada e, muito menos, usar da força para ser

exercida. Ao contrário, uma boa autoridade é aquela que proporciona, ao mesmo tempo, liberdade para os estudantes. Para que seja exercida, precisa colocar-se com sabedoria, sem precisar ser evocada ou defendida. Ela precisa estar presente na relação e ser bem vinda, não tendo nada que ver com autoritarismo, já que ela é necessária e saudável para os estudantes, coisa que autoritarismo nenhum o é.

Além da liberdade, outra característica de uma autoridade baseada nos princípios éticos freireanos é a generosidade. Sem generosidade não há autoridade, pois sem ela, a autoridade estaria sob a ameaça de comportamentos mesquinhos e arrogantes, como demonstrado no trecho abaixo:

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 1996, p. 92).

Isso significa que haveria uma medida que precisaria ser buscada para que a autoridade não penda para o lado do autoritarismo e nem do paternalismo. A medida certa é a que proporcionaria uma relação justa e respeitosa para uma convivência harmônica e saudável entre os diferentes papéis exercidos pelos dois principais agentes dos processos de aprendizagem, conjugando as qualidades essenciais para que este encontro seja frutífero: a autoridade dos educadores e a liberdade dos estudantes. Quando isso ocorre, sem que haja a extrapolação para um dos lados, outras qualidades que são essenciais nesse convívio emergem: justiça, humildade, seriedade e generosidade.

Também para Hannah Arendt (2011) autoridade é um dos alicerces fundamentais para se pensar a relação entre professores e estudantes. Para a autora, é comum confundir autoridade com alguma forma de poder e violência, já que dela não se descarta uma obediência, que se faz necessária. No entanto, a autoridade jamais se utiliza de argumentos coercivos e, caso isto ocorra, ela própria desapareceria (ARENDT, 2011, p. 129).

Para evitar o uso da força e evitar que a boa relação que se faz fundamentada na autoridade se transforme em autoritária, Paulo Freire se utiliza das palavras *democracia* e *liberdade*:

A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a eticidade de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo,

reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo as responsabilidades de suas ações [...] a autoridade coerentemente democrática jamais se omite (FREIRE, 1996, p. 93).

Desse modo, a autoridade possuiria grande importância, desde que os próprios estudantes, ao respeitá-la e perceberem o quão ela é valorosa, construam um laço de liberdade que traga em si um espaço igualmente importante de disciplina e limites. Para que a autoridade seja assumida, – caso tivéssemos um terreno promissor para tal –, como algo fundamental e não vire autoritarismo ela precisa apostar na liberdade e nos desafios que a própria liberdade nos impõe.

A rebeldia da liberdade, aos olhos de alguns educadores e educadoras autoritários, seria uma ameaça. Já na autoridade coerentemente democrática, sabe-se que a verdadeira disciplina não se faz na força e no emudecimento dos sujeitos que dela precisam, mas “no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 1996, p. 93).

5.8 Autonomia

Se pudéssemos fazer caminhar de mãos dadas autoridade e liberdade, estaríamos, na verdade, em busca de um sonho fundamental para o projeto educacional de Freire, a autonomia. É com a autonomia, “penosamente construída”, que a liberdade vai preenchendo de responsabilidade o espaço antes habitado pela dependência e pela submissão.

A autonomia, então, só pode acontecer se estiver fundada na responsabilidade e na dialética entre autoridade e liberdade, que, se bem dialogadas, tem menos chance de conviver com a libertinagem e o autoritarismo, comportamentos que uma verdadeira educação ética pela liberdade calcada na autoridade ojeriza, pois “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães e filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 94).

Desse modo, ensinar com autoridade seria testemunhar aos estudantes a importância do respeito mútuo e demonstrar que a liberdade não funciona sem uma medida de disciplina e seriedade não significa desafeto, da mesma forma que é impossível “separar prática de teoria, ignorância de saber, respeito ao professor de

respeito aos alunos e ensinar de aprender” (FREIRE, 1996, p. 95). Assim, também é impossível separar a afetividade da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 141). A única atenção que temos que dar nesse caso é não permitir que a afetividade atrapalhe o dever ético que temos como professoras e professores no exercício de nossa autoridade. A “justa alegria de viver, que assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo” (ibidem, idem).

A autoridade, para Paulo Freire, só se corporifica quando a autonomia dos estudantes é alcançada, pois seria impossível separar o conteúdo de uma formação ética. O ensino de conteúdos estaria vinculado a um testemunho e à autoridade ética pela prática docente. Autoridade, aliás, vem do latim *auctus*, cujo particípio do passado *augere* significa aumentar, fazer crescer. A autoridade traria, então, esta dimensão de proporcionar que o estudante cresça, cresça em busca de sua autonomia.

5.9 Diálogo e utopia – em busca de um horizonte

Em um vídeo postado no YouTube²⁸, Eduardo Galeano fala de uma experiência que teve em Cartagena das Índias quando estava numa universidade dando uma palestra junto com o cineasta argentino Fernando Birri. Um jovem da plateia fez a seguinte pergunta: para que servia a utopia? A resposta veio do cineasta, mas, a partir de então, em muitas de suas conversas sobre o assunto, Galeano passou a usar um exemplo para falar sobre o assunto:

A utopia está no horizonte e, se está no horizonte, eu nunca vou alcançá-la, porque, se caminho dez passos, a utopia se vai distanciar dez passos e, se caminho vinte passos, a utopia dará outros vinte passos mais a sua frente. Ou seja, eu sei que jamais vou alcançá-la. Boa pergunta, para que serve então a utopia? Para isso. Para caminhar.

Em toda a teoria de Paulo Freire, o diálogo será um assunto de extrema importância e um dos eixos centrais de sua ética, essencial para a busca de uma educação como prática libertária. É em torno do diálogo que aparecem palavras-chave para: “amor, humildade, fé no ser humano, confiança, esperança, pensar crítico”.

O diálogo não seria uma forma de apaziguar ideias divergentes, ao contrário, o diálogo seria, ao mesmo tempo, a defesa e a abertura para o que há de diferente em outras ideias. Uma “atitude sempre aberta aos demais e aos dados da realidade”.

²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

Um educador aberto ao diálogo, progressista – como prioriza Paulo Freire em detrimento de um educador pragmático “com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 143) –, precisa ter em mente que seu trabalho é lidar com seres humanos em formação.

Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito a homens e mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista.” (FREIRE, 1996, p. 143).

O diálogo, por ser uma especificidade humana, deve sempre pautar o trabalho docente. Tal trabalho deve se pautar também na rebeldia e na ideia de que a história é feita por homens e mulheres e, portanto, pode ser mudada. A história, então, não é determinista. “O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. (FREIRE, 1996, p. 77). E se a história é possibilidade, e não determinismo, essa constatação gera no sujeito a vontade de mudança. Esse entendimento da história é, portanto, também dialógico.

O educador e a educadora progressistas, guiados por sua autoridade e pelo conhecimento de que a história de seu povo lhe foi vilipendiada, precisa promover nos estudantes a rebeldia da qual Freire nos fala. A rebeldia precisa estar a serviço de uma utopia, em busca de um processo de transformação do mundo e seria o ponto de partida do processo de transformação, mas não seria o bastante. Ela precisaria se aprofundar enquanto conscientização para que se atinja uma postura mais radical e crítica, uma espécie de justa ira que sirva para trilhar um sonho, que, para Paulo Freire, seria essa dialetização entre uma denúncia da situação desumanizante em que vivemos e o anúncio de sua superação (FREIRE, 2007, p. 79).

Não se trata de impor uma revolução de forma inconsequente, sem o apoio e a conscientização dos principais interessados; trata-se primeiro de desafiar nossos estudantes para que enxerguem de maneira crítica as injustiças que estão à nossa volta. Trata-se de partir do pressuposto de que mudar é difícil, mas é preciso lutar diariamente para que as mudanças se tornem realidade. E, para que esta prática de condução rumo à superação do *status quo* seja legível, precisamos ler o mundo com nossos estudantes

não de maneira assistencialista ou arrogante, mas com a humildade de quem não sabe tudo e de quem pode aprender com o outro, o que só será possível se houver diálogo verdadeiro.

Diálogo não significa uma falsa conversão de nossa parte ao saber dos estudantes. Da mesma maneira em que eles não devem ser convertidos impositivamente às nossas convicções políticas. Não podemos impedir que os estudantes por exemplo, elejam um candidato reacionário, mas podemos, como educadores e educadoras com a autoridade que possuímos, alertá-los do erro que podem cometer contra si próprios (FREIRE, 1996, p.80). Por isso o diálogo se faz necessário no processo de conscientização, sobretudo o diálogo voltado para a reflexão da história dos indivíduos, que, se olhada criticamente, “vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar certos fatos dados como únicos”. (FREIRE, 1996, p. 81). Aqui se faz novamente importante a autoridade do professor ou da professora, que, sensível e atento(a), provoca leituras e releituras de mundo em busca desses desnudamentos. Mas vale lembrar que não podemos, como educadores, construir os anseios dos outros. Essa tarefa cabe somente a eles próprios.

A educação, para Paulo Freire, é assumidamente uma forma de intervenção no mundo, se ela partir de uma pedagogia crítica com o ponto de vista dos “condenados da terra” tendo ao lado estes princípios éticos que enfrentam o progresso tecnológico, o lucro, em detrimento do bem estar humano.

Como a educação freireana parte assumidamente de uma responsabilidade ética, ela não pode ser neutra: ou está a serviço da reprodução da ideologia ou está a serviço de seu desmascaramento e de uma clareza para melhor lermos o mundo. Só com a clareza de leitura crítica de mundo poderemos sonhar com a possibilidade de uma ação política nele (FREIRE, 2014, p. 50).

Para Freire (2014, p. 77), a utopia seria parte fundamental da condição humana, de sua natureza e de sua história, que, se construída em condições minimamente normais, não pode deixar de ser vivida de sonhos. É um mover-se no mundo em busca de uma utopia, sem os quais homens e mulheres não têm razões para viver.

Para o autor, pensar o amanhã tem que ver com fazer profecia, ou seja, tem que ver com gritar, proclamar. A palavra *profeta*, em hebraico, tem a sua raiz na palavra *naib* – que etimologicamente significa advogar ou discursar – nos traz significações bem pertinentes para pensarmos a vida em sociedade: é preciso gritar contra os abusos, é preciso proclamar outras formas de vida que desejamos para nós e para todos, já que a

‘profecia’ que Paulo Freire sugere é contra qualquer tipo de fatalismo, e para que não tenhamos dúvidas: esta ‘profecia’ da qual estamos falando não tem nada que ver com fundamentalismos religiosos, ao contrário, ela deve insistir na liberdade de escolha e no “direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito” (FREIRE, 2002). Já a palavra *proclamar*, em latim, *proclamare*, significa anunciar em público – *pro*, à frente; e *clamare*, gritar, anunciar.

A figura do profeta, alguém que pensa no amanhã anunciando “a boa nova” e denunciando as “velhas malvadezas”, não é um velho de cajado na mão e barbas longas, que flutua sobre rios e mares, envolto por uma aura mística, mas, sim, uma pessoa de seu próprio tempo, com os pés cravados no chão, que percebe a realidade e as contradições das experiências histórico-sociais e que age aqui e agora,

fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo (FREIRE, 2002).

A educação, desse modo, só faz sentido se tiver esse caráter profético político, utópico, caso contrário padecerá para sempre nas mãos do neoliberalismo, que só se preocupa com o pragmatismo do treinamento no uso de técnicas e nada mais, não possuindo nada de formador, no sentido que importa a Paulo Freire em sua defesa de uma pedagogia crítica. A pedagogia pragmática que o neoliberalismo nos impõe, nega a conscientização, a autonomia e nos tira o direito de sonhar.

A morte do sonho e da utopia, prolongamento consequente da morte da História, implica a imobilização da História na redução do futuro à permanência do presente. O presente vitorioso!

Do neoliberalismo é o futuro a que nos adaptaremos. Ao mesmo tempo em que este discurso fala da morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como um discurso fatalista. “O desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século”. “É uma pena que haja tanta miséria no Brasil. A realidade, porém, é assim mesmo. Que fazer?”. Nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a faz assim (FREIRE, 2002).

Por isso a utopia é importante aqui, apesar de estarmos vivendo em tempos tão sombrios. Ela seria, assim como dito por Galeano, aquela que estaria sempre no horizonte, para onde não devemos deixar de mirar sempre, nem de caminhar, mesmo que, se para cada passo que dermos ao seu encontro, ela se distancie de nossas mãos. Na verdade, é até bom que se distancie, para não correremos o risco de parar e deixarmos de caminhar.

6. HANNAH ARENDT E SUA IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

6.1 Introdução

Hannah Arendt escreveu, entre tantas obras, *Homens em tempos sombrios* (2003), publicada pela primeira vez no ano de 1968, nos Estados Unidos, país onde passou a viver após seu exílio da Alemanha, sua terra natal, de onde permaneceu afastada desde o início da Segunda Guerra Mundial até a data de sua morte, no ano de 1975.

Esse livro é uma reunião de 11 ensaios sobre personalidades marcantes que certamente chamaram a atenção de Hannah Arendt, pessoas que, como ela mesma disse, apesar de não terem muitas coisas em comum, sequer se conhecerem – com exceção de Bertolt Brecht e Walter Benjamin – e pertencerem a gerações diferentes, eram todas contemporâneas – exceto Lessing, embora seja tratado como tal no ensaio dedicado a ele (ARENDT, 2003, pg. 7). Dentre essas personalidades estão também Rosa Luxemburgo, João XXIII e os filósofos Karl Jaspers e Martin Heidegger, professores de Hannah Arendt na época em que ela era estudante de filosofia na República de Weimar.

Esses ensaios são, na realidade, pretextos para se falar dos difíceis anos “sombrios” – como foram chamados no título –, os anos que marcaram o século XX com a Primeira Guerra Mundial e os horrores dos campos de concentração, período sobre o qual Hannah Arendt se debruça, tentando entender o ocorrido, principalmente para encontrar caminhos e tentar manter a crença em um mundo marcado por acontecimentos que teriam contribuído para instaurar a crise da modernidade, crise que também afetou a educação, como veremos a seguir.

Em um dos ensaios sobre Walter Benjamin, ela traz uma imagem interessante para descrever o amigo, que, infelizmente, teria morrido na tentativa de fugir da França e escapar da perseguição nazista. Arendt e Benjamin estavam no mesmo grupo de fugitivos, mas Benjamin, num ato de desespero e “de má sorte”, como diz Arendt (2003, p. 147), deu cabo à sua própria vida para não se deixar pegar pelos nazistas.

A imagem que aparece nesse ensaio sobre Walter Benjamin era a de que ele seria um “coleccionador de pérolas e corais”. Benjamin, “sabia que a ruptura da tradição e a perda da autoridade que ocorriam durante a época em que vivia eram irreparáveis e concluiu que teria de descobrir novas formas de tratar o passado” (ARENDT, 2003, p.

166). Para Arendt (2003, p. 166), Benjamin teria descoberto novas formas a partir do uso constante e criativo que o autor fazia de várias citações que ia anotando em seus tantos cadernos. Sua obra, diz a autora, é uma coleção de citações: “As citações em minhas obras são como assaltantes à beira da estrada que fazem um assalto armado e aliviam um ocioso de suas convicções” (BENJAMIN, apud Arendt, 2003, p. 166). Benjamin teria, então, substituído o peso da transmissão do passado pela sua maneira fragmentária de resgatá-lo por meio de citações, ou seja, pela maneira de citá-lo, ou “de assaltá-lo”.

Mesmo com a crise da tradição na era moderna, e ciente de sua perda, Benjamin teria inaugurado com o uso das citações uma importante descoberta para continuar transmitindo o passado não mais por sua forma totalizante e preservadora a qualquer custo, mas, sim, por sua forma fragmentária, em diálogo com as atuais transformações da cultura “que tínhamos que engolir”. Esse teria sido o “corrimão” – para utilizar um importante termo em Hannah Arendt – que Benjamin teria encontrado para continuar se ligando ao seu próprio tempo, mesmo tendo decretado a pobreza de experiência que se abatia sobre o minúsculo e frágil corpo humano, que se via de repente em meio a uma tempestade de ruínas que crescia até o céu²⁹, cuja paisagem era agora um descampado no qual mais nada se mantinha inalterado, exceto as nuvens (BENJAMIN, 2012, p. 86). O “corrimão” teria sido perceber que o passado não mais poderia ser transmissível com as mesmas características com que fora transmitido até então, já que “teríamos ficado pobres de experiência” e incapazes de transmitir nossas histórias oralmente às gerações mais novas (BENJAMIN, 2012, p. 87). Ao detectar que a experiência estava em baixa, após as vivências monstruosas da guerra de trincheira, das quais os homens voltavam mudos dos campos de batalhas, “não mais ricos, mas pobres de experiência”, Benjamin e as pessoas de seu tempo, como dito em seu ensaio “Pobreza e experiência” (2012, p. 90), tiveram que se arranjar com muito pouco para sobreviver à cultura e continuar acreditando nela.

Para Arendt, essa maneira benjaminiana de resgatar a memória através dos fragmentos era uma forma de colher as pérolas da nossa cultura, e compreender que não

²⁹ Referência à tese IX do ensaio “Sobre o conceito de história”, em que Benjamin faz uma leitura do quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee, comparando-o ao anjo da história, com suas asas congeladas, compelido a seguir para o futuro devido ao amontoado de ruínas atrás de si. Esse amontoado de escombros seria, para Benjamin, o passado, com sua coleção de ruínas que precisaria ser refeita para pensarmos o nosso presente e seguir adiante. Sem a reparação do passado, o presente não pode ser diferente e o futuro mais justo. Contraditoriamente, o anjo da história não consegue despertar os mortos, ele precisa nos parecer assim, com suas asas congeladas, seus olhos arregalados e sua boca aberta. (LÖWY, 2012, p. 87)

era mais possível continuar valorizando o passado pela sua preservação totalizante ou pela sua transmissibilidade, mas, sim, pela sua citabilidade, e, sobretudo, pela maneira criativa de começarmos tudo de novo, “como bárbaros ou como grandes construtores que se voltam ao princípio e constroem mesmo que a partir de tábuas rasas” (BENJAMIN, 2012, p. 87).

Diz Arendt, (2003, p. 166) que o acúmulo de citações colecionadas e usadas por Benjamin nascia sob a luz do desespero, “não o desespero de um passado que recusa ‘lançar luz sobre o futuro’ e deixa a mente humana ‘vaguear na escuridão’, (...) mas o desespero do presente e o desejo de destruí-lo; daí que seu poder seja ‘não a força para preservar, mas para limpar, arrancar do contexto, destruir’” (ARENDT, 2003, p. 166).

Benjamin, proporia um novo olhar para a questão. Com uma nova forma de olhar para o presente, ele não estaria contribuindo para um poder destrutivo que ignorava o passado, mas movendo-se em favor de uma intenção muito mais interessante, que era a de manter o passado em conexão com o presente, à maneira do seu anjo da história com as asas congeladas, impelido de seguir adiante, mas com os olhos arregalados para o futuro mesmo que atrás de si um amontoado de ruínas crescia até o céu.

[...] os descobridores e amantes desse poder destrutivo estavam originalmente inspirados por uma intenção totalmente diferente, a intenção de preservar; e só porque não se deixavam enganar pelos ‘preservadores’ profissionais ao seu redor é que finalmente descobriram que o poder destrutivo das citações é o único que ainda traz a esperança de que sobreviva algo deste período – por nenhuma outra razão além de ter sido arrancado dele. ‘Sob essa forma defragmentos do pensamento’, as citações têm a dupla tarefa de interromper o fluxo da apresentação com uma ‘força transcendente’ e, ao mesmo tempo, de concentrar em si o que é apresentado (ARENDT, 2003 p. 166).

A imagem de colecionador de pérolas e corais, tão gentil e acertadamente atribuída a Walter Benjamin em uma homenagem póstuma, também pode ser atribuída à própria Hannah Arendt, que, durante toda sua vida, incansavelmente refletiu sobre as consequências da perda da tradição e da autoridade em sua época, tentando trazer aos “olhos tão habituados às sombras” um pouco de luz, seja, em alguns momentos, pelo “raio de uma vela”, seja, em outros, “pelos raios de um sol”. Seu trabalho, que começou em 1906, em Hanôver, Alemanha, foi o de trazer à luz o que ainda poderia ser útil na tentativa de refazer o mundo, mergulhado na crise, capturando algumas pérolas de um passado submerso em ruínas.

Não darei conta de tratar aqui de todo o pensamento da autora, que pode ser traduzido, como dito acima, na interpretação da crise que se abateu sobre o mundo moderno e a sua influência na forma de fazer e compreender política. Escolho como pérola de seu pensamento, por se aproximar mais da pesquisa, o importante ensaio sobre educação, escrito no ano de 1954, chamado “A crise na educação”. Esse texto foi escrito nos Estados Unidos, especificamente para refletir sobre a situação da educação americana daquela época. No entanto, como a própria autora diz, ele pode ser muito bem atribuído a outros países do ocidente (ARENDT, 2011 p. 221) e acredito que também possa ser atualizado para nossos dias.

Do grande colar de pérolas que é esse ensaio, sacarei aquelas que parecem ser as mais importantes:

- A crise na educação e suas implicações;
- Natalidade: o fato de que as pessoas nascem no mundo;
- A educação da criança para o mundo;
- Autoridade;
- Educação conservadora;
- A educação como instrumento ideológico.

6.2 A crise na educação e suas implicações

A crise na educação nos Estados Unidos – realidade que, como dito anteriormente, pode ser estendida a outros países ocidentais – teria surgido “sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências” (ARENDT, 2011. p. 228). A esse respeito, a autora afirma que o que teria agravado a crise na educação nos Estados Unidos seria a maneira como os estadunidenses entendiam o conceito de igualdade, enraizado e difundido durante a formação e manutenção daquele país. Seria interessante também elucidarmos como teria se dado no Brasil a democratização da escola e as transformações que isso teria ocasionado, no entanto, seguirei outro fluxo de pensamento, por acreditar, concordando com a autora, que esses tipos de reformas são características pertencentes “à própria natureza de uma sociedade de massas na qual a educação não é mais um privilégio das classes abastadas” (ibidem). Para Arendt (2011, p. 229), tais reformas, se pensarmos em países desiguais, como é também o caso do Brasil, possuiriam

Grandes vantagens, não apenas de tipo humano, mas também educacionalmente falando; em todo caso, esses fatores gerais não podem explicar a crise em que nos encontramos presentemente, e também pouco justificam as medidas que a precipitaram (ibidem).

As medidas precipitadas que ocasionaram a crise e visavam somente uma reforma, e não uma revolução nos sistemas educacionais para atender as classes menos favorecidas, teriam sido desastrosas e teriam levado a educação no mundo moderno para uma situação de difícil contorno.

Para Arendt, são três as consequências destas medidas reformatórias que teriam levado a educação a uma situação crítica, que, a meu ver, vem se agravando cada vez mais:

1. A perda da autoridade do adulto e o pressuposto de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada só por elas.
2. A influência da psicologia moderna e do pragmatismo, que teriam transformado a pedagogia em uma ciência de ensino generalizado, a ponto de emancipar inteiramente a matéria efetiva a ser ensinada.
3. A ideia de que é possível conhecer e compreender somente aquilo que nós mesmos fazemos, que, na educação moderna, consistiu em substituir o aprendizado pelo fazer, a teoria pela prática.

Em verdade, esses três pressupostos estariam totalmente interligados, e outros pressupostos também se somariam a eles, tais como a perda da autoridade e a perda da tradição no mundo moderno e sua influência drástica para a educação.

Em defesa da falsa ideia de que existe um mundo da criança e uma sociedade à parte formada por elas, em que passariam a se autogovernar, teríamos emancipado a criança “da autoridade do adulto e a teríamos jogado a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (ARENDT, 2011, p. 230). A autoridade é importante frente aos mais novos e deveria se manter com a responsabilidade do adulto em dizer a cada criança singularmente o que fazer e o que não fazer, o que é certo e o que é errado, mas passou a ser transferida para o próprio grupo de crianças, causando nada menos que uma inversão de valores nas relações. Como consequência, o adulto se encontra impotente ante a criança, individualmente, e corre o risco de perder o contato com ela, evitando, no máximo que “o pior aconteça”.

A naturalidade, que deveria fazer parte da condição humana, de que adultos deveriam ser responsáveis e cuidar singularmente de cada criança, segundo Arendt

(ibidem), encontrar-se-ia suspensa devido à crise de autoridade, que teria gerado o “mundo da criança”.

A partir da modernização da vida em geral e da vida escolar, em particular, a criança teria sido banida dessa relação para ser colocada em grupos nos quais o autoritarismo do adulto estaria aparentemente diluído em meio ao autoritarismo do grupo de outras crianças. Nessas novas relações, o que se passa a considerar é o grupo e não a criança individual, fator que, para Arendt, é extremamente importante dentro do processo educativo.

Outra consequência de medidas desastrosas que, a meu ver, também estaria ligada à crise de autoridade e da tradição no mundo moderno tem relação direta com o papel do professor, do que ele representa e da maneira de ensinar e aprender que vem se configurando há muito no mundo moderno: a prática em detrimento da teoria. Essa nova maneira de ensinar e aprender teria encontrado a porta para seu desenvolvimento conceitual através do Pragmatismo³⁰. “Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia teria se transformado em uma ciência de ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ibidem).

Para Arendt, a nova educação calcada nos ideais filosóficos e políticos do pragmatismo causava no processo de ensino aprendizagem uma mudança na forma de aprendizado, priorizando o fazer e a habilidade em detrimento do conhecimento, o que teria deixado um buraco nesta fase tão importante da vida da criança e do jovem, incapacitando-as de adquirirem conhecimentos fundamentais para sua inclusão e entendimento do mundo como ele é.

O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se diria, “conhecimento petrificado”, mas ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido (ibidem).

A questão que Arendt levanta em meados dos anos 1950 e que muitos filósofos americanos e brasileiros da educação também teriam levantado é que a ideia de que só é

³⁰ O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos. A teoria pragmática da verdade sustenta que o critério da verdade deve ser encontrado nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu sucesso. A validade de uma ideia está na concretização dos resultados que se propõe obter. Para as influências do pragmatismo na educação no Brasil, ver o artigo da *Revista Brasileira de Educação*: “Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960”, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-24782006000100008.

possível aprender através da prática, ou seja, daquilo que nós mesmos fazemos, atualmente vem ganhando dimensões incomensuráveis entre nós. Nesse caso, a autora faz uma crítica direta à Escola Nova, cujo modelo educacional teria sido importado da Europa e aplicado nos Estados Unidos de maneira expansiva e sem muitas restrições.

Aquilo que na Europa permanecia sendo um experimento, testado aqui e ali em determinadas escolas e instituições educacionais isoladas e estendendo depois gradualmente sua influência a alguns bairros, na América, há cerca de 25 anos atrás, derrubou completamente, como que de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino de aprendizado (ARENDT, 2011, p. 227).

Alguns processos educativos adotados pela Escola Nova, que se preocupava mais com métodos de aprendizagem do que com conteúdos, passaram não mais a priorizar o conhecimento, mas, sim, o fazer, as habilidades e competências, características que eram extremamente importantes para as novas exigências de uma sociedade industrial moderna, desenvolvimentista e que pretendia se democratizar “dando oportunidade a todos”. Novamente, a sociedade de massas aparece como uma espécie de projeto para se depositar as novidades provindas da produção em alta escala, sociedade essa que precisa ser sempre controlada para se tornar viável, com métodos eficazes para mantê-la aparentemente em desenvolvimento e em funcionamento, dentro de regras normativas.

A consequência da aceitação, que está permeada por ideais políticos, foi deixar a educação diante de uma crise, por não responder a ela com argumentos vindos da experiência da realidade e da reflexão profunda sobre como a escola deveria proceder e responder às novas mudanças do mundo moderno, que *a priori* deveriam pertencer somente à esfera pública, e não à escola, local que, para autora, é um âmbito ainda pré-político. Em um artigo analisando o filme francês *Entre os muros da escola* (2008), o professor José Fonseca de Carvalho, corrobora com essa análise, dizendo que a crise não se origina nas instituições escolares, mas no ideal formativo que marcou a criação e o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino a partir do século XIX.

Segundo Arendt (2011, p. 228), somente uma sociedade de massas como a dos Estados Unidos - E, podemos dizer, como a do Brasil, que também importou o modelo da Escola Nova, nesse caso, não da matriz europeia, mas dos Estados Unidos - é capaz de aceitar teorias tão “modernas” no campo da pedagogia de forma tão servil e indiscriminada, deixando-se influenciar pela novidade e pelas promessas do progresso.

Para Arendt, a educação não pode estar a serviço de uma ideologia ou de um projeto extraescolar, sejam eles quais forem.

Hannah Arendt critica a ideia de uma escola voltada para as relações pessoais e para o desenvolvimento de habilidades e competências, uma vez que, do ponto de vista axiológico, competência pode ser uma coisa totalmente neutra e sem um sentido único. Podemos ser competentes oradores, mas usar esta competência para o mal, por exemplo. (FONSECA, 2011).

A responsabilidade de agir no mundo pertenceria à política. No âmbito da educação, a responsabilidade do professor não é agir, mas compreender e ajudar para que seus alunos compreendam o mundo, pois no futuro serão eles que deverão agir no mundo sem que precisemos dizer para eles como fazê-lo. Aí reside a importância de prepará-los antes, apresentando-os o mundo. Esse é o papel e o sentido da educação para Arendt.

Ainda com relação à sua crítica à teoria da Escola Nova, sua preocupação é principalmente com relação aos conteúdos, que eles sejam ensinados aos alunos, não importando qual seja a metodologia a ser usada. Ela não fala em nenhum momento em práticas pedagógicas (FONSECA, 2011). Os conteúdos seriam os fragmentos do nosso passado, as nossas pérolas, às quais os estudantes têm o direito de conhecer, e os professores o dever de levar a eles. Isto pode ser extremamente democrático: fazer com que a totalidade da população tenha direito à leitura de grandes obras literárias, acesso que muitas vezes só as classes dominantes da sociedade possuem (FONSECA, 2011).

O perigo de se ensinar priorizando habilidades e competências é incorrer no erro de usar o aprendizado como finalidade para alguma coisa, como aplicabilidade, quando aprender algo deve estar carregado de outros sentidos (FONSECA, 2011), por exemplo, o sentido de que pertencemos ao mundo. O que faremos com o aprendizado não deve ser definido antecipadamente. Portanto, a preocupação de Hannah Arendt é com a formação do indivíduo. Para Fonseca (2011), em grande medida a estratégia de Hannah Arendt era vincular a educação à esfera pública, mas dentro dessas propostas, desses passos e desse cuidado com a proteção da criança, do jovem e, ao mesmo tempo, do mundo.

Com relação ao aprendizado específico das crianças pequenas, Hannah Arendt toca em um assunto delicado, que é brincar, a forma espontânea com que as crianças aprendem.

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou o que é mais importante para a “arte” de viver [...]. Entretanto, essa descrição é falha, não apenas por exagerar obviamente, com o fito de aclarar um argumento, como por não levar em conta como, nesse processo, se atribuiu importância toda especial à diluição, levada tão longe quanto possível, da distinção entre brincar e trabalho – em favor do primeiro. O brincar era visto como o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Somente o que pode ser aprendido mediante o brincar faz justiça a essa vivacidade. A atividade característica da criança, pensava-se, está no brincar; a aprendizagem no sentido antigo, forçando a criança a uma atitude de passividade, obrigava-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica (ARENDT, 2011, p. 232).

A meu ver, tentando compreender o pensamento de Hannah Arendt por trás desse trecho, não se trata de uma crítica para com o brincar, a atividade lúdica, necessária e espontânea da criança, mas, sim, uma crítica à exclusão e ao tratamento que se dá às outras formas de aprendizado, à substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar, que seria uma contradição ao desejo de preparar a criança para o mundo adulto e também a nossa responsabilidade para com este procedimento natural e fundamental de cultivo e perpetuação do mundo.

O hábito gradativo do trabalho e do contato com a realidade seria totalmente dizimado em favor de uma autonomia da criança que nem sequer existe, pois é artificial e está disfarçada de respeito à sua independência, que, na realidade, é cada vez mais excluída do mundo dos adultos e mantida momentaneamente no seu próprio mundo, que só existe superficialmente,

porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual entre outras coisas consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (ARENDT, 2011, p. 233).

Tudo isso, para a filósofa, não passou de uma desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional radicalmente sem, de fato, discutir a real crise existente, o que é uma atitude autoritária de um tipo de ensino que só poderá ser conduzido sob a tutela do autoritarismo.

O que foi feito, ao contrário do enfrentamento da crise, foi uma adaptação às exigências novas do mundo moderno, distanciando, assim, o papel do adulto e do professor da responsabilidade para com os mais novos; foi acabar com as relações de

cuidado dos adultos para com as crianças, e que seria o mais responsável em relação à educação daqueles que nascem no mundo, os “recém-chegados, em estado de vir a ser” e que precisam ser protegidos e aos poucos introduzidos à realidade (ARENDT, 2011, p. 239).

‘O século da criança’, como podemos lembrar, iria emancipar a criança e libertá-la dos padrões originários de um mundo adulto. Como pôde então acontecer que as mais elementares condições de vida necessárias ao crescimento e desenvolvimento da criança fossem desprezadas ou simplesmente ignoradas? Como pôde acontecer que se expusesse a criança àquilo que, mais que qualquer outra coisa, caracterizava o mundo adulto, o seu aspecto público, logo ao se ter chegado à conclusão de que o erro em toda a educação passada fora ver a criança como não sendo mais que um adulto em tamanho reduzido (ARENDT, 2011, p. 237).

Para Arendt, a resposta desse “estranho estado de coisas” não estaria diretamente ligado à educação, mas à relação confusa em que se encontram o mundo privado e o mundo público em nossa época. Creio que valha a pena pensar nas questões apresentadas a seguir:

O motivo desse estranho estado de coisas nada tem a ver, diretamente, com a educação; deve antes ser procurado nos juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade moderna desde o início dos tempos modernos e que os educadores, ao começarem relativamente tarde a modernizar a educação, aceitaram como postulados evidentes por si mesmos, sem consciência das consequências que deveriam acarretar necessariamente para a vida da criança. É uma peculiaridade de nossa sociedade, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como o bem supremo; por esse motivo, em contraste com todos os séculos anteriores, ela emancipou essa vida e todas as atividades envolvidas em sua preservação e enriquecimento do ocultamento da privacidade, expondo-a à luz do mundo público (ARENDT, 2011, p. 237).

O sentido real da emancipação dos homens e mulheres, não como pessoas, mas como trabalhadores e trabalhadoras, na medida em que executam uma função na vida social, surgiria da confusão entre mundo público e privado. As crianças teriam sido as últimas a serem afetadas pelo processo de emancipação, mas, de forma contrária, não por serem trabalhadoras, mas pessoas. No entanto, no caso das crianças, isso configura um erro grave, porque são crianças e estão no estágio em que precisariam ser cuidadas, e não expostas.

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a

segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (ARENDT, 2011, P. 238).

Essas violações das condições para o crescimento vital, por mais graves que possam ser, não teriam sido planejadas de má fé. O objetivo inicial da educação moderna foi sempre o de promover o bem estar da criança.

6.3 Natalidade, a essência da educação

Talvez seja importante esclarecer dois conceitos importantes para Hannah Arendt: a distinção que ela faz entre **vida (privado)** e **mundo (público)**.

Ela se inspira em algumas experiências e pérolas do passado, a saber, a *polis* grega no auge de sua democracia, para refletir sobre a diferença entre vida e mundo e entre público e privado. Para os gregos essa distinção era bastante clara, com cada espaço possuindo suas preocupações e regras específicas.

Historicamente, o surgimento da *polis* teria dado ao homem “além da sua vida privada”, “uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*”. Havia uma diferença clara entre essas duas vidas, ou seja, entre aquilo que era privado, próprio (*idion*) e o que era público, comum (*koinon*). A vida estaria ligada à sobrevivência, à questão biológica, ao espaço privado, enquanto o mundo seria o espaço público por excelência, o lugar da política e da pluralidade.

Desta feita, mesmo no mundo moderno, com o declínio do político e a ascensão do social, os cuidados e preservação da vida humana deveriam se dar no espaço privado com a tradição e o convívio da família. O mundo humano público, portanto, deveria se distinguir do mundo privado.

Hannah Arendt, em seus vastos estudos sobre a *polis* grega, no capítulo 5 de *A condição humana*, “A polis e a família”, diz que a incompreensão e o equacionamento das esferas políticas e sociais vêm se agravando desde o mundo antigo na tradução latina de termos gregos e sua adaptação ao pensamento romano cristão. Porém, a confusão se tornou muito maior na ‘era moderna’. A esfera social na modernidade não seria nem privada nem pública, mas um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com a eclosão da ‘era moderna’ e que encontrou sua forma política no Estado-nação.

Se pensarmos especificamente em termos de educação e na formação das crianças a partir das reflexões propostas por Arendt, a divisão segue sendo importante

até hoje, mesmo que as esferas já estejam tão contaminadas uma pela outra e as crinaças super expostas a essa realidade. De todo modo, pensar tal divisão no âmbito da educação, pode ser algo muito na contramão do que estamos vivendo, mas talvez seria uma forma de proteger as crianças de um mundo barbaramente em crise.

Para Hannah Arendt, o totalitarismo teria sido um dos responsáveis pela crise do mundo moderno, ao surgir como um regime político inédito, muito diferente de qualquer outro regime autoritário anterior (monarquia, absolutismo etc.). Não haveria nenhuma palavra dentro do nazismo, por exemplo, capaz de definir o que aconteceu com relação às mortes dos judeus e de todos aqueles que não estavam dentro dos padrões de raça ariana. Assassinatos, tirania e extermínio não são palavras capazes de traduzir o horror que foram os campos de concentração do nazismo. Os alemães nazistas teriam acelerado com seus programas o que acreditavam que seria um processo natural para alcançar a pureza da raça ariana. Surgem, então, nesta análise dos campos de concentração os “seres supérfluos, seres substituíveis”, nomeando o que aconteceu como “mal radical” – termo emprestado de Immanuel Kant. Só mais tarde, em seu livro *Julgamento de Eichmann – um relato sobre a banalidade do mal* (2013), é que a autora cunha o termo “banalidade do mal”. A partir das difíceis experiências desses “tempos sombrios”, ela passa a afirmar sobre a modernidade a necessidade de refletir sobre um mundo verdadeiramente comum, um mundo político. Portanto, o conceito de mundo, que tem para ela sempre um viés público, é de extrema importância.

O que ocorreu nos campos de concentração teria colocado em declínio “o reconhecimento de cada indivíduo humano como edificador de mundos ou coedificador de um mundo comum” (CORREIA, apud ARENDT, 2010, p. XIV), pois teria atingido em cheio a dignidade e a própria natureza humana, destruindo a individualidade de cada indivíduo, tornando-o “intercambiável e supérfluo”. Esses procedimentos de destruição e essa desapropriação da dignidade humana teriam representado a destruição do político, pois teria produzido homens incapazes de desejarem, de se engajarem politicamente, impossibilitando uma das condições humanas essenciais, que é a possibilidade de ação no mundo.

No prefácio do livro *A condição humana*, o pesquisador Adriano Correia (2010, p. XVII) afirma, em diálogo com a autora, que o nascimento tem que ver com a reprodução da espécie e, portanto, da nossa vida na terra; é, para os seres humanos, a capacidade de instaurar no mundo uma novidade através da ação. A vida de cada ser

humano seria uma singularidade inaugurada pelo nascimento, que pode vir a ganhar força no domínio público³¹, através de nossa capacidade de agir.

A ação corresponde à capacidade humana de desencadear o novo, e o espaço adequado à sua manifestação, do qual ela depende para adquirir realidade, é o domínio público [...], que sempre demanda a presença de outros, do público constituído pelos pares do agente e que garante a realidade do mundo e de nós mesmos, [...]. O espaço público só abriga o que é relevante, de modo que mesmo as experiências íntimas ou privadas mais intensas jamais encontram guarida confortável nesse espaço, a menos que sejam transformadas, desprivatizadas e desindividualizadas (CORREIA, 2010, p. XXX).

O mundo humano, para Arendt, configura, então, uma espécie de segundo nascimento, um espaço em que superamos o fato de não sermos mais estranhos quando chegamos através de nosso “primeiro nascimento”, quando bebês. O caminho para este “segundo nascimento” aconteceria quando nos tornamos adultos e podemos responder por nossas ações e nossas palavras. A inserção no mundo por meio de palavras e ação não nos é imposta, não estaria vinculada às necessidades de sobrevivência da vida, mas “à capacidade humana de uma grandeza radiante, radicada na liberdade”. (CORREIA, 2010, p. XXXII).

Não fosse essa capacidade da liberdade de agir, a vida humana seria apenas um ciclo de perpetuação de nossa espécie, no qual cada indivíduo contribuiria com o seu nascimento e do qual se retiraria com sua morte. O nascimento de cada indivíduo no mundo e, com ele, a possibilidade da ação seria, ao contrário deste movimento cíclico, “a promessa de inserção de novidade no mundo” (CORREIA, 2010, p. XXV).

Decorre disso que a natalidade seria o sumo da educação (ARENDT, 2011, p. 223), o que se deve ao fato de que o nascimento e a morte para os seres humanos não se manifestam como simples ocorrências do ciclo natural que a natureza impõe a todas as outras coisas vivas (ARENDT, 2010. 119). O nascimento e a morte, ao contrário, “referem-se a um mundo no qual aparecem e do qual partem indivíduos singulares, entes únicos impermutáveis e irrepetíveis” (ARENDT, 2010, p. 119).

O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o aparecimento e o desaparecimento; um mundo que existia antes de qualquer indivíduo aparecer nele e que sobreviverá à sua partida final (ARENDT, 2010, p. 119).

O fato de esse mundo sempre ter existido antes de aqui chegarmos e o de que continuará existindo quando finalmente o deixarmos fazem da educação uma das

³¹ “O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho” In a Condição Humana, Adriano Correia; M. Nascimento (orgs)

atividades mais elementares e necessárias para o mundo humano (ARENDT, 2010 p. 234). Quando os novos aqui chegam, não estão prontos, “mas em estado de vir a ser”. De modo que nos deparamos com a seguinte dualidade: a criança é nova em um mundo que é velho e precisa ser educada dentro desse mundo, com todos os seus artifícios. Ser novo em um mundo velho não se aplicaria, por exemplo, à vida animal, mas somente à própria condição humana de relacionar-se “com o mundo de um lado, e com a vida de outro” (ibidem). Por isso a educação se faz importante, pois a criança não é só uma criatura viva não conclusa, mas um recém-chegado que possui atrás de si todo um passado e toda uma tradição nas quais devem ser introduzidos. Para Fonseca (2011), nascemos para o mundo que é a herança dos artifícios humanos. Não nascemos somente para a dimensão da vida; nascemos e precisamos ser iniciados em um mundo que nos precede e que ficará para outros que vierem depois de nós. Compartilhamos um passado e deixaremos um legado para as gerações vindouras. É nisso que estaria a profundidade de nossa existência.

Os adultos, desse modo, devem assumir, ao mesmo tempo, através da educação, a responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança e a responsabilidade pela continuidade dos artifícios humanos.

Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDT, 2011, p. 235).

6.4 A educação não pode voltar-se somente para as crianças e os jovens, mas também para o mundo

Hannah Arendt (2010, p. 6) afirma, em *A condição humana*, que “a era moderna não coincide como o mundo moderno. Cientificamente, a era moderna começou no século XVII e terminou no limiar do século XX”.

Politicamente, o mundo moderno teria nascido sob o estrondo das primeiras explosões atômicas, ou seja, teria nascido como crise. Nesse livro, que não oferece nenhum tipo de resposta às perplexidades engendradas por tudo isso, ela propõe algo muito simples: “pensar, pensar o que estamos fazendo” (ibidem).

A crise geral que teria acometido todo o mundo “em quase toda esfera da vida” teria atingido também a educação. Nesse caso, “pensar o que estamos fazendo” com a educação e com as crianças e jovens que estamos educando seria a única maneira de tentar vencer a crise, e não apenas “respondermos a ela com juízos pré-formados”, atitude que tem tirado a chance de refletir de fato sobre o que estamos fazendo e o que a educação vem perdendo com a crise do mundo moderno (ARENDT, 2011, p. 223).

O texto foi escrito no ano de 1957, e, salvo engano, o enfrentamento da verdade em busca dos julgamentos necessários ainda não foi alcançado. Parece que até hoje, no Brasil, pelo menos, não conseguimos enfrentar essa crise para além da primeira camada, de que “Joãozinho não sabe ler” (ARENDT, 2011, p. 22).

Na época em que escreveu o texto, Arendt propunha a natalidade como “corrimão” para se refletir sobre a crise na educação, como um conceito para se pensar a educação, dado o fato de que “seres nascem para o mundo”.

O nascimento, inerente à condição humana, torna a educação uma das “atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana”, que jamais permanecerá imutável, pois se renova continuamente através dos nascimentos e da vinda de novos seres no mundo. Se os recém-chegados encontram-se em estado de “vir a ser”, a educação então, tomaria para si o papel importante e fundamental de formá-los, de inseri-los no mundo, com o objetivo simples de amar e cuidar do mundo.

O mundo, por sua vez, é extremamente antigo para este ser novo que acaba de chegar. O fato de o mundo ser velho, existir muito tempo antes dos recém-nascidos e continuar existindo após sua morte é que faz da criança um ser novo, uma novidade. Isso para dizer que

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDT, 2011, p. 235).

A diferença entre nós e as outras espécies animais é que “os pais humanos não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo” (ibidem). Isso significa que criamos nossas crianças e jovens para agirem sobre ele, preservando-o, transformando-o e tornando-o um lugar melhor para todos. Desse modo, é nossa responsabilidade como adultos, pais ou professores assumirmos, através da educação, a proteção da vida e do desenvolvimento físico e mental da criança, ao mesmo tempo em que assumimos a

responsabilidade pela continuidade de um mundo que é nosso (ARENDT, 2011, p. 235).

A criança, portanto, requer cuidados especiais para que nada de ruim lhe aconteça. No entanto, o que fazer se também o mundo precisa de cuidados? Se também o mundo precisa de nós e de nossas crianças? Para Hannah Arendt, a resposta estaria na educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2011, p. 247).

Assim, educação abrangeria conceitos e princípios éticos, que não teriam nada que ver com o ensino de técnicas somente que estaria mais ligado a algum tipo de especialização, o que o tornaria mais limitado.

Uma boa educação pretende educar as crianças e jovens com valores importantes, valores que dizem respeito à continuidade da vida humana na terra. “Uma educação sem aprendizagem é vazia, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (ARENDT, 2011, p. 247). Sejam como for a metodologia, os conteúdos ou as técnicas a serem aprendidas, a educação deveria partir, antes de qualquer coisa, da relação humana que há entre adultos e crianças, ou, para reforçar “em termos ainda mais gerais e exatos”, a educação deveria se pautar “na nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDT, 2011, p. 247).

Para Arendt, assim, a educação deve se voltar para o mundo. A responsabilidade para com os mais novos não deveria ser imposta, mas, sim, implícita em nossas atitudes, pois “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-las de tomar parte em sua educação”. (ARENDT, 2011, p. 239)

Percebemos que ela nos fala de uma responsabilidade coletiva, política, e ao mesmo tempo ética, responsabilidade que não deve ser delegada àquele que é novo e que chega a um mundo velho e desconhecido, que, portanto, precisa ser cuidado por aqueles que estão aqui por mais tempo. O que a autora propõe é algo já intrínseco nas

relações e condições por sermos humanos: primeiro educar nossas crianças, para que só mais tarde, quando preparadas, possam se juntar a seus iguais, “assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso”.

Seria preciso atentar para a proteção destas duas entidades que são, para ela, os dois aspectos mais importantes da educação: o mundo e a criança. A criança precisa ser protegida do mundo e o mundo precisa ser protegido do assédio do novo que “irrompe sobre ele a cada nova geração”, projetado nas crianças através do velho chavão de que ela é a esperança de um futuro melhor. Essa retórica de que educamos para o futuro seria um grande equívoco (FONSECA, 2011).

Para a proteção da criança, a família e o mundo privado ainda seguiriam sendo os melhores espaços.

Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo. Elas encerram um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode medrar. Isso é verdade não somente para a vida da infância, mas para a vida humana em geral. Toda vez que esta é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída (ARENDT, 2011, p. 236).

Ao contrário do que se pensava nos anos 1990, quando os escritos de Hannah Arendt foram interpretados no Brasil, seu ideal de educação não tem nada de apolítico (FONSECA, 2011). O que é importante saber é que, para ela, política é a relação entre iguais e, na escola, a relação não é de igualdade, pois o professor tem um lugar social distinto do aluno e vice-versa. Lugares, inclusive, a serem superados, visto que são temporários, mas, enquanto eles não são superados, devem existir, para que se mantenha a grande preocupação da autora: a responsabilidade do adulto para com a criança. Esse fator não tem a ver com a posse do saber, e sim com responsabilidade, com o fato de que são os adultos que devem educar as crianças.

A educação seria também o ponto em que decidimos proteger o mundo. Ela não é centrada somente na criança, no adolescente, mas em ambos e em um terceiro elemento, para o qual devemos sempre nos voltar: o mundo. Nesse sentido, o conteúdo a ser ensinado é tão importante quanto aquele que o aprende, pois o mundo não deve girar sobre os interesses privados daqueles que aprendem. O mundo passaria, então, a existir não só para o gozo individual. O papel do professor seria contagiar no aluno o amor pelo mundo e a educação seria responsável por criar em nós uma relação de pertencimento (FONSECA, 2011).

Para Arendt, a educação jamais deve ser utilizada como instrumento da política, mas isso não significa que a escola deva ser apolítica. A educação deveria, na concepção arendtiana, voltar-se para o passado e utilizar-se de alguns bons exemplos. A política, essa sim, deve se voltar para o futuro. De tal modo que a educação não poderia “desempenhar papel nenhum na política”, pois a relação nesse âmbito, que é público, só deve se dar entre aqueles que já foram educados, ou seja, por aqueles que já passaram por um processo de formação escolar, que seria um momento importante de transição entre a vida privada e o mundo público.

A escola seria o espaço de transição e de preparação das crianças para o mundo e para a política, um espaço, portanto, capaz de garantir para as crianças e jovens a maturação necessária, para só depois serem lançados na esfera pública e poderem agir com a novidade necessária para modificá-la (ARENDT, 2011, p. 225). Assim, a criança precisaria primeiramente ser cuidada entre as quatro paredes privadas do lar e somente depois começaria a dar seus primeiros passos para aos poucos, ser introduzida no âmbito público. A escola ajudaria na introdução desses primeiros passos: “Tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer.” (ARENDT, 2010, p. 236) Desse modo, o “projeto maior” para os seres humanos que habitam este mundo seria o de “orientá-los para a luz”, mas, para tal, é necessário se fortalecer sob a proteção das sombras. A função da educação seria a de preservar a novidade que é a criança e introduzi-la como algo novo em um mundo que é velho.

6.5 Autoridade

A responsabilidade pelo mundo deveria assumir a sua forma por meio da autoridade. É importante conceituar que, para Arendt, autoridade tem que ver com algo que fundamenta as relações de respeito entre os seres humanos. Uma espécie de pedra angular, que alicerçava o passado e dava ao “mundo a sua permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitavam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento” (ARENDT, 2011, p. 131)³². Sua perda, na modernidade, seria o equivalente à perda do fundamento do mundo, que teria

³² “O que é autoridade”, In: Entre o passado e o futuro (2011).

começado a mudar e a se transformar com tanta velocidade que não nos daria chance de nos situarmos em algum lugar seguro.

A autoridade do educador e as qualificações do professor não seriam a mesma coisa. A qualificação é importante, pois significa que o professor conhece bem o mundo e é capaz de apresentá-lo às crianças e jovens, já a autoridade significa a responsabilidade que o educador deve assumir perante o mundo, a coletividade. Essa distinção pode ser relacionada com uma conduta ética similar à de Paulo Freire, que vai além de transmitir conhecimento pela simples tarefa de transmitir. “Face à criança, é como se ele [o professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 2011, p. 239).

A própria autora, no entanto, admite que um dos pilares mais afetados pela crise da modernidade é a autoridade. Foi totalmente perdida a confiança na política, que fez – e ainda faz – uso da autoridade de modo arbitrário e inconsequente, desempenhando um papel que nada tem a ver com o real valor de autoridade que a humanidade já vivenciou e que tinha como princípio ser o alicerce responsável pelo curso da ordem das coisas. Isso significa que ninguém mais confia em ninguém.

Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Não resta dúvida de que, na perda moderna da autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas (ARENDT, 2011, p. 240).

Na educação, a perda da autoridade teve consequências muito graves porque também os educadores, submetidos às reformas da educação moderna, se viram diante do dismantelamento da autoridade e, conseqüentemente, da recusa em assumir “a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”. No entanto, mesmo com essa realidade posta, Hannah Arendt faz uma escolha clara em defesa da educação:

Cumpramos divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ela um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos (ARENDT, 2011, p. 246).

Novamente, a autora defende a proposta de que é preciso que a escola não seja “de modo algum o mundo e nem finja sê-lo” (ARENDT, 2011, p. 238), mas, sim, um espaço com suas próprias regras e formas de organização, um lugar de preparação e uma forma de proteção contra as crises, um lugar capaz de ajudar no crescimento e desenvolvimento da criança e do jovem.

A escola deveria ser uma espécie de mundo transitório entre a vida privada e o mundo público. Nessa etapa da vida da criança, de sua educação, “os adultos assumiriam mais uma vez a responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não seria mais a responsabilidade pelo bem estar vital”, mas a responsabilidade por introduzir aos poucos a criança no mundo, na medida em que ela não tem ainda familiaridade com ele. O educador apareceria à criança e ao jovem como representante do coletivo, coletivo que lhe pertence, que ele ajudou a construir, portanto, do qual participa e do qual possui responsabilidade. Tal responsabilidade, dentro da perspectiva arendtiana não deve ser um fardo, mas parte natural do processo de aprendizado entre adultos, crianças e jovens (ARENDT, 2011, p. 239).

Fonseca (2015) afirma que a escola ainda resiste, “porque acreditamos que é preciso oferecer um tempo de formação para todos”, tempo que precisa ser autônomo, livre das exigências da vida – relacionadas à produção e ao consumo.

Masschelein e Simons, em seu livro *Em defesa da escola* (2013), traz uma imagem interessante do espaço escolar: seria um portal para outro tempo, cuja instauração seria dada por uma suspensão. Suspender significaria, por sua vez, tornar inoperante, sem relação com a produtividade, um tempo no qual seja possível retirar o peso da ordem social e, em seu lugar, criar um tempo livre.

Esses autores, que têm como referência as ideias de Hannah Arendt, consideram que a educação seria um espaço aberto de concessão para se mirar para o mundo, ouvir sobre ele, falar e comprometer-se com ele. A tarefa da educação seria, então, fazer “com que o mundo fale com os jovens”. Dessa forma, o tempo livre não seria um tempo somente para a diversão e o relaxamento, mas um tempo para “prestar atenção ao mundo, para respeitar, estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir” (MASSCHELEIN e SIMONS 2013, p.32-3). “É por abrir um mundo para as crianças e os jovens [...] que as crianças e os jovens podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo, e como uma geração capaz de construir um novo começo” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 99).

6.6 A educação não pode estar a serviço de projetos políticos

Na medida em que compreendemos o pensamento de Hannah Arendt sobre educação, percebemos que há uma espécie de alerta em se usar a escola, as crianças e os jovens como instrumentos políticos para um ideal de uma sociedade, qualquer que seja.

Ela se preocupa muito com o uso que se costuma fazer da educação como ferramenta ideológica para iniciar as crianças na construção de uma “nova sociedade”, que pretende incutir nelas a responsabilidade por mudanças dentro de paradigmas já estabelecidos pelos adultos. Haveria um entusiasmo nas sociedades modernas por tudo aquilo que é novo. Esse entusiasmo é direcionado sempre para os jovens, quando “estão aptos” para ingressarem na comunidade dos adultos (ARENDT, 2011, p. 224). A aposta no que é novo, embora existente desde a Idade Antiga, segundo Arendt (2011, p. 225), teria se desenvolvido conceitualmente e politicamente dentro de um ideal educacional a partir de Rousseau, quando a educação teria passado a ser usada como um instrumento da política e “a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação”. Diz Arendt:

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca a política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta autoridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse” (ARENDT, 2011, p. 225).

O grande equívoco que seria gerado pela intervenção ditatorial da qual Arendt fala seria inevitável nesse tipo de relação entre educação e política, porque a política só poderia se dar em um encontro entre iguais. Em termos de educação, entre crianças e adultos não deve existir igualdade na relação, uma vez que, como dito anteriormente, o adulto deveria simples e essencialmente assumir a responsabilidade pela criança e se colocar no papel de mediador para a formação delas.

Do ponto de vista político é um equívoco achar que os novos devem iniciar uma nova sociedade, pois a política se baseia na pluralidade e na relação de iguais, ou seja, na qual todos deveriam discutir de igual para igual, dentro de uma pluralidade que comportaria as diferentes opiniões acerca de assuntos que deveriam ser de interesse comum para todos. A criança ainda não está apta a discutir de igual para igual com um adulto, que deve desempenhar o papel de educá-la e de prepará-la para o mundo, visto

que a criança nasce, cresce e, aos poucos, necessitará ser introduzida nas questões do âmbito comum.

Outro grande equívoco, para Arendt, seria a crença de que se deve começar pelas crianças a criação e a manutenção de uma nova sociedade. Tal projeto teria sido exercido por “movimentos revolucionários de feitiços tirânicos que, ao chegarem ao poder, subtraíram as crianças de seus pais para as doutrinare” (ARENDT, 2011, p. 225). Continua a autora, em sua crítica ao doutrinação político dentro da educação:

Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do estado a ser fundado. Mas mesmo as crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDT, 2011, pgs. 227-8).

A imposição do novo, para os que chegam, só é novo, de fato, na medida em que também é desconhecido, uma vez que o mundo que lhes é oferecido é velho há muito tempo . Assim, a imposição só pode surgir de forma coercitiva, mesmo que disfarçada pelo não uso da força ou de autoridade³³ (ARENDT, 2011, p. 224).

Na Europa, sempre houve a crença de que era preciso apostar nas crianças para se começar a criar novas condições no mundo. Sempre foi um dos grandes objetivos dos movimentos revolucionários, que as tiravam de seus pais para serem doutrinadas na cartilha de seu partido. Foi um momento histórico no qual se julgou que isso fosse necessário, já que havia a tentativa de construção de um novo mundo, que, tragicamente, fracassou e jamais existiu.

Para Arendt, quanto mais se pretende que a criança seja pensada como “a esperança do amanhã”, mais ela é distanciada desse objetivo. Com esse tipo de educação que recebem é-lhes negado, por exemplo, um papel futuro nas decisões políticas de suas vidas.

³³ Para o conceito de autoridade em Hannah Arendt, ver o ensaio: “O que é autoridade”?, In: *Entre o passado e o futuro*: “Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção: onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou [...]. A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos tem seu lugar estável predeterminado” (ARENDT, 2011, p. 129).

Ao preparar as crianças para um novo mundo com dogmas velhos travestidos de novos, estaremos arrancando-lhes de vez a possibilidade de elas próprias encararem o novo e agirem sobre ele. Isto é, se não nos debruçarmos, de fato, no legado que nos deixou Arendt: precisamos urgentemente ensinar as crianças a ver como o mundo é e não instruí-las simplesmente na “arte de viver”.

O que quer que o adulto queira apresentar de novidade para a criança será mais velho que ele mesmo. Desse modo, querer educar as crianças dentro do velho jargão de que são o futuro da humanidade é negar-lhes sua participação futura na política. “[Cada] geração humana se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração pra um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDT, 2001, p. 226). Isso teria que ver com a própria natureza humana, com o fato de que pessoas nascem todos os dias. A natalidade faz com que o mundo seja constantemente renovado. A natalidade também seria a essência da educação, o fato de que as pessoas que nascem precisam ser inseridas e educadas para o mundo.

Sobre o aspecto político na educação, Arendt toca em pontos fundamentais para pensarmos a crise na educação e a crise das relações, sobretudo entre adultos e crianças, entre o novo e o velho, entre o público e o privado, entre o coletivo e o indivíduo.

6.7 Por uma educação conservadora

Como resposta à crise na educação e à crise da autoridade, Arendt propõe a conservação como um caminho para se enfrentar verdadeiramente a crise.

Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo (ARENDT, 2011, p. 242).

Diferentemente da política, em que a atitude conservadora de aceitar o mundo como ele é nos levaria à destruição, a atitude conservadora deveria ser buscada no âmbito da educação, ou mesmo em todas as relações entre adultos e crianças.

Na verdade, enquanto seres humanos estamos sempre educando para o mundo, “que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha”. Visto que o mundo está em contínua ameaça de destruição, ele deve ser continuamente “posto em ordem”. A proposta que Arendt nos traz para a educação é educar de tal maneira que este “por em ordem” seja uma possibilidade, mas jamais uma imposição de futuro preestabelecido e assegurado.

Toda a reflexão até aqui sobre os conceitos e as propostas da autora pode levar a uma conclusão: a de que a esperança está baseada na novidade que cada geração carrega dentro de si. No entanto, se depositarmos toda a esperança apenas no que é novo, podemos destruir essa esperança, uma vez que a tendência é controlar os novos, a fim de cumprir nossas expectativas de futuro, como ressaltamos anteriormente.

Para Arendt, trata-se de uma dupla responsabilidade que os adultos devem assumir. Ela estaria calcada no desenvolvimento da criança e na preservação do mundo, coisas que, de modo algum, se coincidem. Ao contrário, são duas relações antagônicas, já que o novo tende a destruir o velho, que é a tradição. Quando não temos uma atitude conservadora diante do novo e do velho, ficamos reféns da do novo em um mundo que é velho, ou seja, ficamos reféns da novidade. A saída seria, então, preservar o novo a partir da conservação do passado.

O *novo* ao qual me refiro diz respeito àquele recém-chegado ao mundo, e não do *novo* que está na moda, empregado pelo capitalismo, ou como no caso da reforma educacional pela Escola Nova. A conservação, o *velho*, nesse caso, não é algo decrépito de que devemos abrir mão, mas algo que devemos conservar como uma pérola e apresentar à criança e ao jovem, para que eles possam atribuir novos significados a ele (ARENDT, 2011, p. 235).

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDT, 2011, p. 243).

6.8 Conservar, o quê?

As ocupações dos estudantes secundaristas e a “Escola sem partido”.

Dos três autores, Hannah Arendt é a autora que talvez ofereça uma crítica mais aguçada com caminhos mais difíceis de serem vislumbrados para a educação formal, e também para arte-educação, já que a ideia aqui tem sido traçar paralelos entre a educação formal e a não formal no âmbito da arte-educação.

Como vimos, dentre as propostas da autora, estão: a escola como lugar de proteção para as crianças, uma educação conservadora e o “resgate” da autoridade do professor.

A meu ver são propostas que podem soar divergentes do nosso momento político atual, mas que não deixam de ser interessantes, pois de qualquer forma são reflexões que tem o intuito de melhorar a situação das relações entre professores e estudantes, e também contribuem para se alcançar uma melhor formação em termos de currículo, de aprendizado, de crescimento e de estar no mundo. Quem dera o tal projeto “Escola sem partido” se embasasse no ensaio dessa autora “A crise na educação”. Hannah Arendt sim parece oferecer uma boa proposta pedagógica de uma “Escola sem Partido”, não nossos deputados e senadores.

Por isso após escrever anteriormente sobre suas críticas e propostas, e também sobre os outros dois autores: Benjamin e Paulo Freire e antes de adentrarmos no capítulo onde relatarei a experiência vivida com as crianças da E.E. Carlos Ayres gostaria de pensar sobre alguns aspectos da nossa realidade em paralelo com as ideias de Hannah Arendt.

Se pensarmos na educação pública brasileira, a escola está longe de ser um lugar de proteção e formação para nossas crianças dadas as suas condições insalubres para se conviver: grades, salas de aula pequenas e superlotadas, cadeiras e carteiras em péssimas condições, má ventilação e iluminação, espaços que não oferecem respiro descanso e bom convívio entre os estudantes, e que portanto não estimula em hipótese alguma uma abertura para um novo tempo, como sugerem os autores Masschelein e Simons no livro “Em defesa da escola” (2013). Fora as condições que são dadas aos professores em termos de formação, material e imaterial.

Mesmo com essas condições tão áridas, que acarreta uma péssima formação para os estudantes, uma péssima remuneração e um desgaste físico e mental dos professores, vimos no final de 2015 um acontecimento que marcou e vem marcando a nova maneira de lutar por melhores condições não só para a educação, mas também em outras áreas sociais: a ocupação dos estudantes nas escolas públicas em que estudam.

Hannah Arendt escreve sobre Educação pela primeira vez no ano de 1950. Em um texto chamado “Considerações sobre Little Rock”, ela vai questionar a alta exposição que nove estudantes negros estavam enfrentando após as Cortes Federais dos Estados Unidos, ter-lhes concedido o direito de estudarem em uma escola de Little Rock, cidade do Arkansas, onde os colégios eram segregados. Essa foi uma conquista muito grande para o Movimento dos Direitos Civis dos Negros nos Estados Unidos, país da Ku Klux Klan, do *apartheid*, e de vários confrontos raciais que gerou milhares de assassinatos brutais de mulheres e homens negros. Contudo, na visão de Hannah

Arendt esse foi também um momento muito difícil para essas crianças que foram totalmente hostilizadas pelos estudantes brancos do colégio em uma cena que ficou marcada na história do racismo.

Nesse texto muito criticado, onde a autora toca em um assunto polêmico como a segregação racial nos E.U.A de uma maneira que não agradou muita gente e em especial o Movimento dos Direitos Civis dos Negros, o que Hannah Arendt apontava na realidade e que ela irá aprofundar em “A crise na educação” (2011), era o fato das crianças terem sido expostas a uma situação pública daquela ordem, e estarem protagonizando uma briga política que para a autora não poderia ser delas, mas sim de adultos, seres “inseridos” na política.

Com as ocupações nas escolas assistimos cenas de crianças (meninas e meninos com 12, 13 anos) e adolescentes sendo açoitados violentamente por esse mesmo estado que deveria ser o primeiro a dar uma escola que lhes oferecesse melhores condições para suas formações, e, segundo: protegê-las. Vimos policiais “dialogando” com as crianças, chamando-as de senhores e esquecendo-se de que muito provavelmente possuem filhos ou um sobrinho na escola pública, ou mesmo que já foram crianças um dia. Por fim assistimos policiais, em nome da segurança pública, tratarem crianças e adolescentes como bandidos, como ameaça.

No caso das ocupações, não sabemos como, mas a decisão de ocupar as escolas veio dos próprios estudantes, nenhum adulto estava por trás ou incitou tal ação, por isso mesmo as ocupações tiveram inclusive um caráter e um rosto dessas meninas e meninos. Nós adultos, fizemos foi só apoiar o que já estava dado por eles.

Vejamos essa contradição: uma escola que não forma, que não educa, que está longe das ideias maravilhosas desses três autores aqui apontados, mas que no entanto, justamente por ser tão precária, tão violenta e esquecida, provoca em seus estudantes um sentimento de revolta e desejo em defendê-la em lutar por ela, para aí sim talvez fazer dela um outro lugar, com outra cara, com a cara que precisa ter para acompanhar os novos tempos.

Sabemos que o mundo público há muito invadiu o mundo privado de uma maneira avassaladora, através da televisão, do computador, dos celulares, das redes sociais, youtube e que isto está inclusive sendo difundido pelos nossos representantes políticos, que, para sintetizar em uma imagem: levam para dentro de seus bolsos e cofres o nosso dinheiro que é público.

Após esses ocorridos, fica difícil não contestar para tentar superar as ideias de Hannah Arendt: como nós adultos iremos lidar com essa realidade dentro da educação, com o fato de que muitos estudantes se rebelaram contra o estado e em várias escolas do país, ocuparam um dia suas escolas para defendê-la. Os governantes, esses, nada fizeram para ouvir suas vozes, continuam agindo arbitrariamente nas novas ocupações que vem surgindo, como uma nova estratégia de coibir e enfraquecer a luta: seguir a vida como se nada tivesse acontecido, atropelar direitos, já que nenhuma instância dos “três poderes desse país” parecem estar preocupados verdadeiramente com a proteção das crianças e adolescentes e muito menos com sua educação, haja visto a nova lei que está correndo no Senado Federal “Escola sem partido”, que é na realidade uma forma de acabar com qualquer educação que se pretende ser ao menos neutra, se é que uma educação pode ser neutra como vimos anteriormente nos três autores acima, sobretudo em Hannah Arendt que ao cobrar dos adultos a responsabilidade pelos mais novos, e ao eleger a escola como um lugar transitório entre o mundo privado o mundo público, vai dizer que a educação precisa se preocupar com o fato de que os mais novos precisam ser inseridos dentro de um mundo que já existe antes deles chegarem e que continuará existindo depois que eles partirem, e que portanto, a educação só precisaria se preocupar em apresentar o mundo como é e ao mesmo tempo cultivar nas crianças e jovens o amor por esse mundo, para que um dia, só quando adultos possam protegê-lo e lutar por ele dentro da esfera pública, dentro da política lugar das ações e das mudanças. Nossos estudantes parecem não possuir nem entre quatro paredes nem na escola - esse pequeno mundo de controle - nenhum tipo de proteção, e talvez por isso, cansados, partiram eles mesmo em busca dela, defendendo aquilo que lhe é o mais contraditório: a escola.

Resta-nos saber e continuar refletindo o que proteger e o quê conservar em meio a tanta ruína...

7. O INÍCIO, AS CRIANÇAS E EU, NÓS NO SINGULAR

Palavras prévias³⁴

Esta parte da dissertação exigiu de mim um mergulho no passado e nas memórias do processo vivido com as crianças e que durou exatamente nove meses, um ciclo inteiro de uma gestação. Toda segunda-feira, das 15h30 às 17h, nos reuníamos na sede da II Trupe de Choque, na E. E. Carlos Ayres, onde, pela manhã, as crianças estudam regularmente³⁵.

De modo geral, a primeira parte desta pesquisa foi focada nos encontros semanais e dividida entre continuar a pesquisa como atriz na II Trupe de Choque, preparar os encontros com as crianças e fazer as leituras que serviram como referencial teórico, além de levar adiante outros trabalhos, em outros campos de afetividade.

A etapa prática do trabalho foi concluída no dia 15 de dezembro de 2014 com a apresentação de uma peça para alguns familiares presentes. O enredo da peça foi inventado a partir dos exercícios com que as crianças foram tomando contato durante o processo que vivenciaram. Ao final desse processo, em dezembro, fechamos um ciclo, nos despedimos e eu fiquei sozinha com todo o material: um caderno de anotações, fotografias, vídeos – e o trabalho por organizar.

Tive a oportunidade de apresentar o projeto em um congresso em Havana, Cuba³⁶, o que me obrigou a organizar paralela e imediatamente o material de que dispunha – vídeos, fotografias, anotações. Ao retornar, cheia de expectativas e de experiências após uma viagem a um país estrangeiro, comecei finalmente a escrever sobre esta parte da pesquisa.

Apresentei o primeiro rascunho à minha orientadora em março do mesmo ano, mas sabiamente ela sugeriu para que aguardasse um pouco e começasse a escrever primeiramente sobre os referenciais teóricos, com o intuito de colher algumas ferramentas necessárias para poder analisar com mais distanciamento e crítica o material artístico produzido pelas crianças.

Era justamente nesse ponto que me encontrava no dia 19 de agosto de 2015: com os capítulos sobre Walter Benjamin, Paulo Freire e Hannah Arendt praticamente

³⁴ Título do prólogo que Benjamin deu ao seu ensaio “Infância Berlinense: 1900” (2013).

³⁵ Hoje as crianças estão no 8º ano.

³⁶ *Pedagogía 2015, Encuentro por la unidad de los Educadores*, de 26 a 30 de janeiro de 2015 no Palacio de Convenciones de La Habana.

concluídos e com este desafio de escavar e rememorar todo o processo à luz desses grandes pensadores.

Em se tratando de lidar com a memória, achei condizente recorrer aos escritos de Walter Benjamin sobre o assunto. Relendo alguns trechos de “Infância Berlinense” (2013), encontrei no prólogo de suas narrativas infantis algumas pistas. Diferentemente do caso de Benjamin que vai rememorar sua infância muitos anos depois, já adulto, o que me separa do passado não é algo tão distante, mas, para ser mais exata, algo em torno de... Nove meses.

A distância, para Benjamin (2013, p. 69), é um elemento importante para que o passado possa ser rememorado, de modo que as memórias possam ganhar um sentido atual e transformador, e não um invólucro perdido e intocável trazido pela tentação da nostalgia. Oxalá aqui nesse caso, em se tratando de uma pesquisa acadêmica, possa ser também importante para outras pessoas que trabalham com arte-educação e venham a ler esta dissertação.

Outro elemento que ele dispõe a seu favor nas escavações de suas memórias sobre sua infância em Berlim é o exílio³⁷. Em “Infância Berlinense: 1900” (2013), Benjamin deixa claro qual é sua conduta em relação às perigosas e nostálgicas memórias da infância e “se vacina”, de antemão, contra os sentimentalismos em que tais empreendimentos poderiam resultar. Ao invés de falar de modo saudoso, casual e autobiográfico, opta por tornar seu texto um testemunho crítico e universal, fazendo uma leitura social e não individual de suas experiências de quando ainda era uma criança de família burguesa e abastada. Além da “vacina”, ele também tem a seu favor a distância do exílio, ou seja, a distância física, que se soma à distância temporal, por já ser adulto (BENJAMIN, 2013, p. 69).

Não tenho à minha disposição “vacinas” como a experiência do exílio, tampouco a distância tão larga que poderia me afastar da experiência com as crianças. Tenho apenas alguns cacos de anotações e imagens capturadas de um tempo e espaço não muito distantes e que ainda atravessam meu corpo.

Mesmo assim, também quero me vacinar e fazer uso de uma premissa que Benjamin propõe ainda no prólogo de “Infância Berlinense”, a de que o passado é irreversível, já passou e não poderá mais ser modificado ou capturado tal como fora. É a

³⁷ “Infância Berlinense: 1900” são memórias que Benjamin escreve sobre o tempo em que era um menino que vivia em Berlim, sua cidade natal. Ele escreve esses textos já adulto e exilado em Paris.

leitura no presente que poderá trazer a ele outros dados novos, outras formas de olhá-lo e de aprender com ele.

No meu caso, não estou lidando com qualquer coisa de casual ou biográfica, como poderia ter sido o caso de Walter Benjamin, se ele não tivesse se precavido. Parto, desde o início, de um estudo para colocar em teste algumas hipóteses e procedimentos artístico-pedagógicos. Parto de algo que se pretende, desde seu nascimento, ser “necessário e social”.

Quem procura aproximar-se do seu próprio passado soterrado tem de se comportar como um homem que escava. Fundamental é que ele não receie regressar repetidas vezes à mesma matéria (*Sachverhalt*) – espalhá-la, tal como se espalha terra, revolvê-la, tal como se revolve o solo. Porque essas “matérias” não são mais do que estratos dos quais só a mais cuidadosa investigação consegue extrair aquelas coisas que justificam o esforço da escavação. Falo das imagens agora expostas, que arrancadas de todos os seus contextos anteriores, estão agora expostas, como preciosidades, nos aposentos sóbrios da nossa visão posterior – como torsos na galeria do colecionador (BENJAMIN, 2013, p.101).

Outro ponto importante sobre o ensaio: o passado ainda brilha, ainda não está soterrado, mas bem às vistas em uma terra ainda fértil. Mesmo assim, exporei os encontros, dia a dia, tal como o “torso arrancado de seu contexto anterior”, e tentarei, seguindo continuamente as sugestões de Benjamin (*ibidem*, *idem*), fazer do trabalho e de sua rememoração não um relatório, mas uma indicação, para que os leitores vejam e também possam fazer suas leituras para, quem sabe, também repensar alguns procedimentos nas suas relações de ensino-aprendizagem em arte-educação.

Por isso a verdadeira recordação é rigorosamente épica e rapsódica, deve dar ao mesmo tempo uma imagem daquele que se recorda, do mesmo modo que um bom relatório arqueológico não tem apenas de mencionar os estratos em que foram encontrados os achados, mas sobretudo os outros, aqueles pelos quais os trabalho teve de passar antes (BENJAMIN, *ibidem*).

Desse modo, espero conseguir ao menos recolher alguns restos, para que possam ser reorganizados, de preferência à maneira de uma criança, que, sempre que se vê diante de vestígios, oferece à coisa nova um novo rosto.

Começamos, então³⁸

Relutante em erigir “os torsos” deste processo e tentar encontrar para eles um lugar “nos aposentos sóbrios da nossa visão posterior” (BENJAMIN, 2013, p.101), há ainda algo importante a se dizer:

O trabalho de campo envolveu duas etapas distintas, sendo o marco divisor delas o que eu chamo de “o dia em que a revolução começou”, quando o trabalho foi totalmente redirecionado a pedido das próprias crianças. Para ser mais precisa: a primeira etapa aconteceu desde o primeiro encontro, em 14 de abril de 2014, e durou até o dia 26 de maio do mesmo ano; e a segunda etapa aconteceu de 26 de maio a 15 de dezembro de 2014, data do último dia de encontro. Poderia dizer que dentro da segunda etapa houve outras etapas menores, como a desistência de algumas crianças por variados motivos pessoais – e, com isso, a reconfiguração da turma –, ou a decisão e o desejo de criarem uma peça e fazerem uma apresentação pública. Também, é claro, a cada encontro, mesmo na primeira etapa, que outros tempos e escutas em relação às propostas dadas, foram se instaurando à medida que nos conhecíamos. Entretanto, mantereí a divisão em duas etapas.

A primeira etapa, apesar de ser a mais curta, foi também a que se escondeu mais no passado, por ser a que está mais distante do presente. Aproveito para dizer que, para trazê-la, contei apenas com a memória e com poucas anotações e registros, já que, infelizmente, fui furtada no final de maio de 2015 e tive os suportes de registro todos perdidos, caderno de anotações do processo, celular, *tablet* etc.

Primeira etapa: “a criança desordeira”

Os encontros práticos foram pautados a partir do propósito inicial desta pesquisa, que era falar sobre todo tipo de assunto com as crianças e com isso experimentar uma pedagogia artístico crítica. A ideia era trocar alguns conteúdos que eu vinha pesquisando como atriz, em meu grupo de adultos, e ver como isso se daria no trabalho com uma turma de crianças na faixa etária de 11 anos. Havia também o desafio de transformar e adaptar os conteúdos em procedimentos artísticos para esse público.

³⁸ Fala da múmia Jocasta, usada propositalmente para brincar com a ideia de ressuscitar, tirar da catacumba as memórias.

Com o intuito de começar o processo de “escavar e recordar”, abaixo, reproduzo um e-mail que enviei à II Trupe de Choque após o primeiro encontro com os pais e as crianças da escola Carlos Ayres. Nele, apresento minhas primeiras impressões sobre o grupo e o projeto que tinha em mente.

Em meio à loucura toda que está sendo a vida, iniciei hoje o trabalho com as crianças do Carlos Ayres.

Primeiramente, passei conversando com elas nas salas, que são três no total.

A princípio, quase todas as crianças se mostraram interessadas em participar (duas ou três por sala se negaram por algum motivo como dia incompatível por já realizarem outra atividade no mesmo horário, falta de interesse, e somente uma se mostrou adversa à proposta).

Combinei que seriam 15 vagas e que cinco crianças por sala seriam sorteadas. Mas o fato é que, na hora de realmente frequentar o Núcleo, somente 16 crianças entregaram a autorização dos pais (uma forma que adotei como pré-inscrição). Hoje recebi a 17ª, mas na sexta-feira já tinha fechado a turma (que, se tivesse sido fechada na quinta, como combinado anteriormente com as próprias crianças, teria sido de oito integrantes). Portanto, para se alcançar 16 crianças foi dada uma segunda chance. Como o número não ultrapassou 16, acabei aceitando uma criança a mais e não realizei sorteio. De modo que a turma está com 17 crianças, pois a Mariana, minha sobrinha, também participará.

Hoje foi o dia em que conheci e conversei um pouco com os pais delas sobre o meu projeto e o projeto da Trupe. Quase todos os pais estiveram presentes, somente dois não puderam comparecer, e praticamente todas as crianças inscritas estavam, com exceção de uma. Também foi um dia para conhecer as crianças, onde moram e qual trajeto fazem para chegar à escola. Para tal, pedi que desenhassem com o corpo e com giz este trajeto pelo espaço. Anda quero conhecer o que fazem, de que gostam, enfim, conhecer um pouco quem são esses sujeitos, do que será minha pesquisa: pensei em fazer um exercício que fizemos na Trupe, de apresentação, usando o espaço da escola. Esse, aliás, é um conceito importante da pesquisa a ser explorado com elas: o espaço. Mas não será tarefa fácil, pois a escola fica ocupada durante todo o tempo do encontro (das 15h às 17h30) e são muitas crianças pulsando muitos desejos, muito empolgadas e bem desacostumadas à escuta, à conversa e ao olhar para o outro, o que é perfeitamente compreensível, dadas as circunstâncias. O trabalho será árduo. Quem quiser contribuir, esteja à vontade, até para pensar junto este projeto: um convite superpessoal, que você aceitará por curiosidade e pela experiência no trabalho.

Seguem algumas fotos.

Beijos,

Carmen.



Figura 1. Fotografia do 1º dia (14/04/21014), com os pais e as crianças. Sede da II Trupe de Choque na E. E. Prof. Carlos Ayres.

O primeiro dia de trabalho contava com uma turma de 16 crianças com 11 anos de idade e estudantes do 6º ano da escola Carlos Ayres. Apenas uma delas foi convidada por mim, minha sobrinha, que ainda estava por completar 10 anos. A primeira vista, eram exatamente oito crianças do gênero feminino e oito do gênero masculino.

Os primeiros encontros tiveram exercícios mais voltados para a apresentação e o entrosamento do grupo. Abaixo, apresento algumas anotações oriundas desse primeiro dia de encontro, em que nos apresentamos e em que cada criança falou um pouco sobre si, sobre coisas que gostavam e não gostavam. As anotações foram feitas baseadas na seguinte proposta que as crianças tiveram que realizar: em dupla, deveriam fazer uma apresentação de si para seu colega (quem era, onde morava, o que gostava e o que não gostava de fazer etc.). Depois, cada criança era apresentada para todo o grupo, mas pelo

colega que havia escutado sua história de apresentação. A criança que era apresentada podia acrescentar ou fazer os ajustes que considerasse necessários.

Ayla: Filha da Rebeca que trabalha na secretaria da escola. Sua avó faleceu de uma queda.

Flávio: Gosta de futebol, melhor aluno, muito inteligente, faz aula de natação, tem três medalhas, gosta de nadar, gosta de línguas. Brinca na rua.

Jean: Gosta de filmes americanos, como *Homem-Aranha*, não pode brincar na rua, fica de castigo às vezes, gosta muito de frutas.

João: Quer ser goleiro. Quer dar uma casa à mãe dele. Quer ter dois filhos: um menino e uma menina. Vive com a tia, para poder conviver com os primos. Gosta de futebol, vôlei, andar de bicicleta. Não tem nenhum animal. Fica seis horas jogando *videogame*, mas preferiria ficar na rua. Não tem computador em casa. Torce pelo Corinthians.

Laryelson: Já viajou para alguns países, como os Estados Unidos. Nasceu no Maranhão e com apenas um ano e meio veio para São Paulo. Retornou ao Maranhão com sete anos, mas depois veio novamente para São Paulo. Gosta de vôlei, pular corda, queimada.

Leire: Nasceu no bairro da Liberdade, onde morou até os seus cinco anos. Gosta de ler, nadar, jogar vôlei, piscina, música eletrônica, música *pop*. Não gosta de quem é falso, de quem “se acha muito”. Seu pai é espanhol. Ajuda a mãe em casa. A mãe cobra muito dela. Frequenta outros cursos de educação não formal. Gosta da cidade de Assis.

Leonardo (Leo): Tem dois irmãos: um de sete anos e outro de dois anos, sendo que ele é o mais velho. Diz que recebe culpa por tudo que acontece de errado. Recebe castigo em casa quando é repreendido na escola.

Luisa: Tem 10 anos e tem uma irmã. Gosta do Luan, de livros, de filme de ação e de comédia, gosta de alface, de shopping, de desenhar. Torce pelo Santos. Gosta muito do filme *A menina que roubava livros*.

Maria Sabrina: (Sem informações.)

Mariana: É minha sobrinha, completou 10 anos em junho de 2015. Gosta de ficar em casa jogando *videogame*. Tem sete animais. Não gosta do Justin Bieber.

Matheus: Fica o dia todo no computador. Gosta de futebol, de queimada, de *pizza*. Tem um gato. Nasceu em Minas Gerais, em Malacaxita, na cidade de Teófilo Antônio. Quando crescer quer ser delegado.

Pedro: Gosta de dormir bastante e de jogar *videogame*.

Rafael: Gosta de futebol, *videogame* e tem dois cachorros: um *poodle* e um pastor alemão. Gosta de assistir TV e tirar uma soneca.

Sabrina: Tem três animais. Gosta da brincadeira rouba bandeira e de vôlei. Seu sonho é ser da Marinha, do Exército ou da Aeronáutica. Sonha em dar uma casa à sua mãe. Tem vontade de conhecer o mundo. Sua comida

preferida é lasanha e gosta de *stroganoff*. Quer ter um marido rico, dois filhos gêmeos e duas filhas gêmeas. Ama água.

Samara: Viveu nove anos no Japão. Gosta de ficar sem fazer nada.

Stefany: (Começou a frequentar o grupo depois.)

Outro exercício de apresentação foi um desenho de um grande mapa coletivo no chão da sala de ensaio. Foi desenhado como ponto de partida para a criação do mapa o lugar onde nos encontrávamos: a escola Carlos Ayres, com sua localização, a Avenida Belmira Marin, 595. Foi entregue giz de lousa e as crianças deveriam imaginar um mapa, que teria como referência a escola e uma avenida principal, que ligaria todos os trajetos. Pedi, então, para desenharem o ponto em que se situaria a casa delas dentro do grande mapa, incluindo nome da rua onde moram, das ruas ao redor, de estabelecimentos comerciais e outros pontos de referência. Pedi também para que desenhassem com o giz o trajeto que ligaria a casa delas à escola. Depois, “colocamos o mapa em nossos corpos”: isso consistia em apresentar corporalmente o trajeto que percorriam de sua casa à escola. Por fim, realizamos esse trajeto todos juntos e ao mesmo tempo.



Figura 2. Mapa dos trajetos sendo riscado no chão..



Figura 3. "Mapa no corpo": Cada criança apresentou com movimentos corporais o trajeto de sua casa até a escola.

Continuamos o trabalho de apresentações em outro dia: dessa vez, em duplas, as crianças tinham que criar no corpo da outra uma 'escultura' que mostrasse ao restante do grupo algo que teria absorvido da conversa do encontro anterior, ou seja, uma das características que elas ouviram na apresentação. Essas características deveriam se basear em uma coisa que a criança gostava e outra coisa que não gostava. Como aquecimento corporal, antes dessa proposta, fizemos um aquecimento que se propunha trabalhar com as articulações do corpo, e, em seguida, um exercício, no qual uma criança era uma 'massa de modelar' e a outra o 'escultor'.

Até então, tinha apostado apenas alguns jogos teatrais para o momento inicial de entrosamento do grupo. Porém, passei a introduzir um dos conceitos a ser testado com

as crianças: o tema *revolução*, um dos conteúdos investigados pelo grupo de artistas adultos da II Trupe de Choque.

Antes de prosseguir com as narrações sobre cada encontro, gostaria de esboçar como se transformou a configuração do grupo ao longo do processo, do qual restaram, ao final do encontro das 16 crianças, apenas oito delas. Ademais, Maria Sabrina e Stefany pararam de ir ao final de novembro, quando se iniciaram as férias escolares, e Jean e Pedro deixaram de ir em meados de outubro, quando o grupo decidiu que queria apresentar uma peça de teatro. Desse modo, na apresentação final da peça, somente quatro crianças participaram.

Antes das férias de junho, as seguintes crianças desistiram: João Pedro, Mariana, Leire, Luiza, Sabrina e Rafael. Mariana desistiu porque considerou o grupo mais velho que ela, ou seja, em um grau de maturação diferente do seu. Ela tinha acabado de completar 10 anos e o grupo era formado por crianças de 11 anos. Mariana era a única criança de outra escola. Alegou que não conseguiu se entrosar em um grupo que lhe era totalmente novo e com crianças “bem mais velhas do que ela”. Leire e Luiza desistiram porque enfrentaram problemas na logística familiar: não tinham quem as pudesse levar e buscar nos encontros. João Pedro desistiu porque, segundo as outras crianças, achava que não estavam fazendo nada no teatro. Ele esboçou várias vezes a vontade de voltar, mas isso nunca aconteceu. Quanto a Rafael, não sei precisar o motivo de sua desistência, mas, antes dela, não costumava faltar nenhum dia, embora, ao mesmo tempo, também o sentia um pouco distante.

De agosto a setembro, Flavio e Samara desistiram. Samara desistiu porque sua mãe a proibiu de ir. Por duas vezes ela perdeu objetos no encontro: a chave de sua casa e seu celular. Por punição, sua mãe não a deixou mais frequentar o curso. O celular foi encontrado no mesmo dia, mas quando ela contou o ocorrido, a mãe a proibiu de continuar frequentando os encontros. Tentei falar com ela, mas foi em vão. Uma pena, ela era criança muito entusiasmada com as propostas, ela verbalizava sempre este entusiasmo. Flavio, aparentemente, teve uma divergência com uma das crianças no horário das atividades normais da escola e não apareceu mais nos encontros.

Comentei todos esses casos porque, em geral, era muito difícil lidar com todos os conflitos. Serem estudantes da escola influenciava muito na relação das crianças dentro desse novo e outro contexto, que, de alguma maneira, se propunha a romper com certas formas a que estavam acostumadas no dia a dia da escola. As questões cotidianas estavam sempre presentes nos nossos espaços de encontro e eram difíceis de serem

mediadas, embora parte do esforço, e até mesmo da proposta, fosse essa. Em grande medida esse foi o maior desafio: lidar com todos os conflitos que as crianças traziam que não eram poucos.

Voltando com o assunto sobre o tema da revolução que eu iria passar a trabalhar:

Em sua pesquisa artística, a II Trupe de Choque escreveu o seguinte texto para o seu projeto aprovado pela 23ª edição de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo³⁹:

[...] Para nós, imersos nas contradições do processo de criação, a única filosofia que pode ser assumida diante do desespero é a que tenta contemplar todas as coisas como elas se apresentam na perspectiva da redenção. O estudo, a investigação e o conhecimento nesse projeto de pesquisa não têm outra luz senão a derramada sobre o mundo pela *revolução*: percebemos que, ao contar o processo histórico de anti-formação social e econômica do fictício planeta Bakho, estávamos diante de uma espécie de saga portátil do conceito de revolução, isto é, diante de nossos próprios medos, fragilidades e angústias, pensando e produzindo coletivamente a partir do significado utópico, contraditório e sangrento das variadas experiências históricas e máscaras mortuárias da revolução.

Por muito tempo, no Brasil, a palavra *revolução* esteve associada pelo senso comum a qualquer episódio de crise política institucional, particularmente os que envolvessem os militares, sem que jamais estivesse em discussão uma real mudança no poder político. Isso não significa que não estivesse em andamento um processo revolucionário real, mas marcado por uma ausência da subversão do poder político e de uma derrocada das classes dominantes com seus fundamentos econômico-sociais. Esta revolução burguesa no Brasil seguiu um percurso análogo àquele que Antonio Gramsci chamou de “revolução passiva”: um processo no qual as forças sociais antagônicas à ordem vigente são insuficientes para alcançar a instauração de um novo poder, mas conseguem se constituir como elemento de pressão capaz de contribuir para que as velhas classes dominantes, em um único movimento, façam algumas concessões às classes subalternas, incorporando novos setores sociais ao recomposto bloco histórico.

Embora a reprodução da hegemonia burguesa e da exploração capitalista exija uma constante recomposição econômico-política, podemos afirmar que a revolução burguesa é um período no qual ocorre a generalização das relações sociais fundadas na acumulação do capital industrial. Procurando estabelecer os traços característicos da revolução burguesa brasileira, Florestan Fernandes identifica o conteúdo essencial desse fenômeno histórico

³⁹ Esse trecho encontra-se no projeto teatral da II Trupe de Choque, *MATERIAL CIBORGUE FANTASMA/ O ORNITORRINCO DA REVOLUÇÃO: PLANETA FAVELA 11/09/4012 (um conto de maravilhoso de atrocidades)* e pode ser consultado na Divisão da Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo. O texto faz parte de pesquisa artística do coletivo de artistas e foi escrito pelo diretor do grupo, Ivan Delmanto. Esse projeto de pesquisa, resultou a peça PLANETA FAVELA 11/09/4012.

a um processo de “absorção de um padrão estrutural e dinâmico de organização da economia, da sociedade e da cultura”, que seria o da civilização capitalista moderna. O paradigma da revolução burguesa se justificaria pelo fato que no Brasil também se assistiu “a universalização do trabalho assalariado e a expansão da ordem social competitiva”, isto é, ocorreu um processo de modernização capitalista.

Florestan reconhece que o processo de modernização das estruturas sociais, políticas e econômicas das formações capitalistas não tem um único modelo estabelecido. Seria vão, portanto, identificar no Brasil “uma réplica ao desenvolvimento capitalista característico das Nações tidas como centrais e hegemônicas”. O desenvolvimento capitalista por aqui, a despeito das limitações internas e externas impostas ao processo, conseguiu, ainda assim, segundo Florestan, provocar uma “revolução econômica autêntica”. Entretanto, devido precisamente à preservação da “dupla articulação” — latifúndio e imperialismo —, não existe “espaço histórico para a repetição das evoluções do capitalismo na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos, ou na Alemanha e no Japão”. Ainda assim, “um desenvolvimento capitalista articulado não produz uma transformação capitalista de natureza diferente da que se pode observar nas sociedades capitalistas autônomas e hegemônicas. O que varia é a intensidade e os ritmos do processo”. Florestan afirma que a “economia competitiva [da periferia] tende a redefinir e a fortalecer os liames de dependência, tornando impossível o desenvolvimento capitalista autônomo e autossustentado”, mas é para concluir imediatamente após: “Todavia, o desenvolvimento capitalista logrado traz consigo, como nas sociedades centrais e hegemônicas, as mesmas tendências de organização e de evolução da economia, da sociedade e do Estado”.

Como insistiu Florestan Fernandes, a trajetória da dominação burguesa no Brasil conservou, adequou e adaptou, pervertendo-os, todos os grandes desafios burgueses colocados pela expansão da industrialização e, em seguida, do capitalismo monopolista que, ainda que subalternamente ao capital-imperialismo internacional, estas mesmas burguesias capitaneavam. Longe, portanto, de qualquer processo revolucionário tradicional burguês, de cunho nacionalista ou democrático, tais burguesias brasileiras procuraram deprimir e comprimir as reivindicações, as aspirações e os direitos das classes dominadas.

Partiremos nesse projeto da hipótese de que tal conceito de “revolução burguesa, passiva e de longa duração”, pode revelar facetas históricas do processo de formação do país fundamentais à compreensão do presente. Assim, o período histórico brasileiro escolhido para a nossa investigação — que se inicia com a guerra do Paraguai, passa pela abolição da escravidão, pela intentona comunista de 1935, pelo golpe civil-militar de 1964 e termina em tempos de PCC, imediatamente após o 11 de setembro de 2001 —, abrange alguns marcos decisivos para esse processo de revolução burguesa local⁴⁰.

⁴⁰ Segundo Jacob Gorender, a única revolução vivida no Brasil foi a abolição da escravidão, em uma mudança do modo de produção colonial para o modo de produção capitalista. Para Florestan, a revolução burguesa brasileira tem outro marco, após a proclamação da República e a formação do estado brasileiro. Neste projeto, no entanto, partimos do pressuposto que as transformações burguesas só puderam se dar por aqui após um período de acumulação primitiva de capital, realizada durante nossa etapa colonial. Por isso decidimos inserir no projeto, como trauma constituidor dessa longa revolução passiva, a Guerra contra o Paraguai.

Tal período histórico será alegorizado pela narrativa dos personagens no planeta Bakho/Favela, sempre com vistas a uma crítica do momento presente.

Se não podemos chamar os fatos históricos escolhidos de “revoluções brasileiras”, no sentido mais tradicional do termo, ligado à emergência de uma nova classe dominante, sob nova ordem social – já que se trata no caso do país de um longo processo de revolução passiva e de modernização conservadora ⁴¹ –, tais momentos interessam-nos por constituírem tempestades sociais, em que as vítimas deste longo processo de ascensão da civilização burguesa e do capitalismo brasileiro resistiram e foram massacradas. Se não há nova ordem emergindo da explosão, surgem traumas históricos que integram, inconscientemente, a formação de uma subjetividade histórica – múltipla e arruinada – no Brasil. Traumas estes que tem seus ecos fortemente trazidos para o cenário brasileiro atual, após as manifestações de julho e após as eleições de 2014.

Para a II Trupe de Choque, a escolha da *revolução*, como tema mais amplo que procura abarcar, ao longo da história do Brasil, diversas manifestações de resistência por parte das classes oprimidas (e de verdadeiros massacres a que estas classes foram submetidas), significa o “salto de tigre” do passado que invade o presente, de que nos fala Walter Benjamin em suas *Teses sobre a filosofia da história*. A revelação das contradições históricas que marcaram o país só nos interessa se puder servir à criação de um espetáculo teatral capaz de desnudar os véus do nosso próprio tempo: de fazer emergir, a partir de um aprofundamento do passado, as contradições do presente.

Em um dos encontros com as crianças no mês de maio, iniciei, como sempre, o trabalho com uma roda de conversa. Nesse dia, iniciei com uma pergunta sobre o que elas entendiam da palavra *revolução*, ao que elas responderam: “Revolução é quando algumas pessoas se juntam para mudarem alguma coisa”, “Acontece quando as pessoas não estão satisfeitas com um governo”, “Revolução é manifestação”, “Mudança”, “Guerra” etc. Para minha surpresa, em minhas expectativas cheias de preconceitos, as crianças sabiam muitíssimo bem o que era uma revolução.

Após essa conversa, pedi para que, no encontro seguinte, trouxessem alguma imagem impressa ou no celular para ilustrar a discussão que tivemos sobre revolução. Três crianças trouxeram as imagens solicitadas. Duas delas trouxeram fotografias de si

⁴¹ O termo modernização conservadora foi cunhado primeiramente por Moore Junior (em *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*) para analisar as revoluções burguesas que aconteceram na Alemanha e no Japão na passagem das economias pré-industriais para as economias capitalistas e industriais. Neste sentido, o eixo central do processo desencadeado pela modernização conservadora é entender como o pacto político tecido entre as elites dominantes condicionou o desenvolvimento capitalista nestes países, conduzindo-os para regimes políticos autocráticos e totalitários. Deste modo, as revoluções burguesas na Alemanha e no Japão não seguiram a versão clássica, como no caso da Inglaterra, da França e dos Estados Unidos, pois foram revoluções burguesas parciais, visto que não destruíram efetivamente as estruturas sociais, políticas e econômicas do Antigo Regime. Assim, o pacto político orquestrado no interior do Estado nacional alemão e japonês aprofundou os laços políticos entre os latifundiários e a burguesia, excluindo os proletariados e os camponeses do direito pleno à democracia e à cidadania.

próprias em situações cotidianas: uma talvez para tentar cumprir ‘a tarefa’ ali na hora, mostrou no celular uma *selfie* em seu quarto; e a outra trouxe uma fotografia impressa, na qual estava em uma festa na beira de uma piscina, segurando uma taça de bebida. A terceira criança trouxe uma imagem de um pintor realista sobre a Revolução Francesa de 1848. As imagens sobre os momentos pessoais e cotidianos foram entendidas como referentes a momentos de revoluções pessoais em suas vidas. No entanto, ficou claro, a partir de uma expectativa que eu, como proponente, queria imprimir, que a revolução da qual trataríamos estava ligada a uma questão social, coletiva. Acabou sendo usada como exemplo a imagem trazida sobre a Revolução Francesa. Naquele não me tinha sido possível imaginar que as revoluções pessoais eram muito mais urgentes.



Figura 4. Imagem sobre revolução trazida por Flavio.

Na rememoração desses acontecimentos, lanço uma pergunta do presente para o passado: será que eu havia conduzido a conversa sobre as imagens trazidas, relembrando às crianças o que elas mesmas tinham definido no encontro anterior como revolução? Se não o fiz, teria sido uma prática interessante na minha condução.



Figura 5. Imagem sobre revolução trazida por Leo.

É importante perceber que a fotografia sobre a Revolução Francesa trazida por uma das crianças, embora seja muito emblemática para o tema, é algo bastante distante da realidade brasileira. Mas, como o objetivo era apostar em um exemplo que tivesse um cunho mais coletivo, e não individual, ela foi ‘eleita’ como a mais próxima das ideias às quais eu queria que chegássemos.

Consideremos a revolução no processo histórico brasileiro: ela aparece sem rosto nítido, ambígua e cheia de lacunas. Isso ocorre, em primeiro lugar, por não a termos vivenciado em nosso processo de formação e, portanto, por ela não fazer parte de nossa tradição. Em segundo lugar, porque, como podemos ver no texto do projeto da II Trupe de Choque, muitos dos processos revolucionários no Brasil sequer aconteceram nos moldes esperados de um levante democrático. Ora, se para nós, de uma geração um pouco mais velha e que se propôs a estudar a importância desse tema no processo histórico brasileiro, a revolução aparece tal como a descrevemos acima, de que forma ela aparece para um grupo de crianças de 11 anos de uma escola pública na periferia de São Paulo, em pleno século XXI?

Outra pergunta que me ocorreu durante a rememoração: como decifrar o sinal trazido pelas crianças através das imagens sobre si mesmas, que escolheram para ilustrar a palavra *revolução*? Walter Benjamin identifica uma pista:

A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo. Coisa semelhante se pode dizer da canção. E a fábula – “em seus bons momentos a fábula pode representar um produto espiritual de maravilhosa profundidade, cujo valor a criança percebe certamente em pouquíssimos casos (BENJAMIN, 2009, p. 58).

Refletindo sobre esse exemplo de condução, me pergunto: sem que se tome uma atitude precipitada, como deixar as crianças apresentarem o mundo da forma como o entendem, por meio de seus sinais, estabelecendo os vínculos entre os elementos do seu próprio mundo? É difícil penetrar no pequeno mundo criado por elas, remendado de tantas complexidades, se insistirmos em manter os rostos adultos tampados pela “máscara da experiência” (BENJAMIN, 2009, p. 21). Cometemos alguns erros quando tentamos premeditar o que *precisam* fazer, ao invés de deixar que a própria atividade das quais elas se encarregam seja o grande caminho para se chegar até elas.

Paulo Freire nos oferece também algumas pistas:

Não cabe a mim como educador dizer aos estudantes: Tomem como ponto inatacável, como ponto fora de qualquer dúvida, que o caminho que eu proponho é excelente. Mas o que eu tenho que dizer é o seguinte: “Acho que o caminho que proponho é bacana, é ótimo, eu acho. Esse caminho tem uma história, e eu posso contá-la a vocês” (FREIRE, 2011).

Concordo com Paulo Freire. É importante que haja uma proposta em que o educando seja também sujeito da sua própria aprendizagem, e não mero paciente de esquemas educativos. Há, nessa proposta, também um lugar em que o educador precisa se colocar, se posicionar, tomar partido, não ser neutro. Como não abrir mão de um sujeito em detrimento de outro, ou em detrimento do que se quer chegar com determinado conteúdo? (FREIRE, 2011).

Nessa questão, Hannah Arendt (2011, p. 225) também é fundamental, pois fala da intervenção ditatorial do adulto nos processos educacionais dentro das utopias políticas e de quanto é natural querer iniciar um novo mundo com os novos. Apesar de, infelizmente, estar distante de iniciar um novo mundo, nos moldes de uma revolução política – e também não ser essa a minha intenção aqui –, acredito que o exemplo da autora também pode servir, ainda que à revelia, para discutir questões políticas e sociais com as crianças. O problema talvez seja *como* se discute e não *o que* se discute.

Conforme o processo de pesquisa com as crianças foi avançando, após essa experiência e as respostas com as fotografias para o tema *revolução*, fiquei me

perguntando como seria colocar em prática e incorporar de verdade ao processo o que temos repetido aqui insistentemente, o que Benjamin diz sobre a forma ou o rosto que as crianças dão ao seu próprio mundo de coisas a partir dos resíduos deixados pela cultura. Esse foco estava traçado desde o início da concepção do projeto e foi tomando feições próprias ao longo do processo.

O que era levado para as crianças, exercícios, temas, personagens, já eram restos do meu processo enquanto atriz, já que eram selecionados por mim, e já sofriam, na transição, um deslocamento que exigia uma mudança de olhar e, por conseguinte, uma recontextualização, para só então serem reorganizados pelas crianças e ganharem um novo rosto. Deixar, de fato, que as crianças “dessem às coisas o rosto que achavam que deveriam dar” foi de extrema importância para o aprendizado delas – e também para o meu. Agora, mirando à distância, percebo que o afrouxamento de algumas ideias pré-fixadas na minha abordagem inicial foi necessário para que houvesse uma virada dialética no processo, ou melhor, uma pirueta dialética, já que as crianças, como veremos mais adiante, passaram a exigir uma feição que lhes fosse própria. A prática realizada pelas suas “travessuras” conduziu o processo para outros caminhos, mais descontraídos, como se deve ser quando lidamos com elas. Antes, ainda insisti em seguir meus planos originais, pois recordam-se: Não havia me dado conta do primeiro sinal trazido pelas crianças: as fotografias em seus quartos, à beira de piscinas.

A insistência dos exercícios para se adaptar o tema da revolução com as crianças

Na construção da peça *PLANETA FAVELA 11/09/4012*, em cartaz nas duas escolas estaduais ocupadas pela II Trupe de Choque de setembro a novembro de 2014 e de julho a agosto de 2015, o tema da revolução foi representado, metaforicamente, através de uma personagem-chave, as Bakhantes, que são uma espécie de anjos da história. Elas derrubam os muros da cidade de Tebas em que foram aprisionadas e passam a investigar os crimes perpetrados pela história do planeta Bakho, que, na narrativa, era um planeta irmão da Terra, seu duplo negativo.

As Bakhantes representam, de maneira benjaminiana, a voz dos soterrados da história. Na peça, em um dia, depois de uma crise instaurada pela paralisação do tempo em 11 de setembro de 4012, as Bakhantes invadem a cidade de Tebas e decidem fazer uma investigação em busca de respostas sobre os massacres cometidos há séculos contra seu povo. Essas personagens seriam, para a II Trupe de Choque, a alegoria da

grande parcela da população que não tem acesso a praticamente nada, nem sequer a expressão da língua, ferramenta fundamental que poderia ajudar na reivindicação de seus próprios direitos. São personagens emudecidas, que foram abandonadas em uma zona tóxica da cidade de Tebas para não contaminarem a riqueza da cidade quando o planeta estava sendo invadido pela família de Édipo e dos outros pioneiros colonizadores que lá chegaram. Para fazer a investigação, as Bakhantes “escovam a história a contrapelo” e buscam entender o seu próprio passado, o porquê de terem sido soterradas e esquecidas, reivindicando assim a própria história.

Para estímulo de criação dessas personagens, a direção trouxe para o restante do grupo algumas imagens do livro *Revoluções* (2009)⁴², de Michael Löwy. Nesse livro estão reunidos alguns registros fotográficos sobre as diversas revoluções que ocorreram do final do século XIX até a segunda metade do século XX. Levei então o mesmo material de criação usado pelos adultos para ser usado com as crianças.

A princípio, creio, a reação delas foi de interesse pelo livro. Ter em mãos um livro com muitas páginas cheias de fotografias em preto e branco parecia ser algo proibido, cheio de mistérios, que despertou nelas muita atenção e curiosidade. Como o livro continha 546 fotografias, selecionei de antemão algumas, preferencialmente as que o grupo de adultos da Trupe já havia trabalhado, evitando fotografias com conteúdos mais violentos. Separei-as em três grupos de quatro crianças e pedi para que escolhessem cinco imagens.

⁴² “Além da documentação iconográfica, os acontecimentos históricos são narrados por intelectuais como Gilbert Achcar, Rebecca Houzel, Enzo Traverso, Bernard Oudin, Pierre Rousset, Jeanette Habel e o próprio Löwy. São ensaios que, a partir de registros fotográficos, retratam a Comuna de Paris, as revoluções Mexicana (1910-1920), Russas (1905 e 1917), Alemã (1918-1919), Húngara (1919), Chinesas (1911 e 1949), Cubana (1953-1967) e a Guerra Civil Espanhola (1936).

A edição brasileira conta com um apêndice exclusivo, no qual Löwy faz uma reflexão sobre os momentos de resistência que marcaram a história do Brasil. O livro possui também um capítulo que passa em revista uma série de eventos transformadores dos últimos trinta anos: o Maio de 1968, a Revolução dos Cravos em Portugal (1974) e a Nicaraguense (1978-1979), a queda do Muro de Berlim (1989) e a sublevação zapatista de Chiapas (1994-1995).

A obra resgata, assim, a trajetória daqueles que viveram movimentos contra-hegemônicos e de inspiração igualitária, aliando rostos de anônimos que protagonizaram as lutas de classe a registros de dirigentes eternizados pela história, como Vladimir Lenin, Felix Dzerjinski, Leon Trotski, Béla Kun, Emiliano Zapata, Pancho Villa, Che Guevara e Fidel Castro.” (FONTE: <http://www.boitempoeditorial.com.br/v3/Titulos/visualizar/revoluc%C3%B5es>)

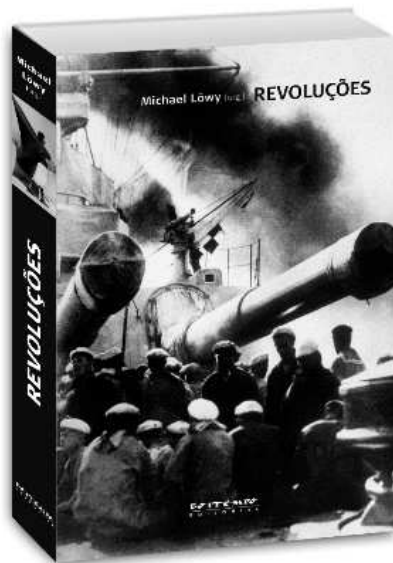


Figura 6. Livro de Michael Löwy apresentado às crianças.

As fotografias mais escolhidas foram as duas reproduzidas abaixo:



Figura 7. Fotografia da época da Revolução Mexicana. "As famosas *soldaderas*, que acompanhavam as tropas na guerra civil. Mães ou filhas de soldados, tratavam de alimentar seus homens ou ajudá-los, às vezes pegando em armas." (LÖWY, 2009, p. 292-5)



Figura 8. Fotografia da Comuna de Paris. “Pose em volta da estátua de Napoleão e dos escombros da coluna Vendôme.” (LÖWY, 2009, p. 55-8)

Após as escolhas das fotografias, partimos para um exercício corporal chamado “escultura e escultor”. Baseando-se nas fotografias, as crianças criaram uma história de acordo com as cinco imagens selecionadas. (Na realidade, acho que pedi a elas que dissessem o porquê da escolha das cinco fotografias e, ao justificar as escolhas, elas acabavam criando na hora uma história da cabeça delas.) Também pedi para que reproduzissem em seus corpos essas fotografias. Primeiramente, tentando ser fiéis às fotografias e, depois, ficando à vontade para recriar e inventar outra fotografia, da maneira que quisessem. Também houve outra etapa, em que pedi a elas que escolhessem somente uma fotografia e inventassem mais duas fotografias: uma anterior àquela escolhida e uma posterior à escolhida. Nessa criação e recriação das fotografias, puderam usar figurinos e objetos que achassem necessários.

Assim encerrei o trabalho com as fotografias, considerando que estava dando muito certo, pois foi incrível e muito criativo. No entanto, fui pega de surpresa.

Fim da primeira etapa e início da segunda

Antes de iniciar a segunda etapa, que é a mais longa, gostaria de me debruçar um pouco mais sobre a reação das crianças ao entrar em contato com o livro de Michael Löwy. Tal reação lembrou-me o que Benjamin (2009) escreveu sobre a forma com que

as crianças se relacionam com as ilustrações, gravuras e cores contidas nos contos infantis das edições de sua época.

A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera do coração, muita coisa se poderia dizer a respeito daqueles textos antigos e fora de moda (BENJAMIN, 2009, p. 55).

No ensaio “Livros infantis velhos e esquecidos” (2009), Benjamin traça uma história do livro infantil na Alemanha e elucida como ele era usado pela pedagogia burguesa de sua época com o intuito de reproduzir nas crianças os seus valores ideológicos. Ao mesmo tempo, reflete também sobre como, na realidade, as crianças reagiam a eles. A partir da observação da relação que as crianças alemãs travavam com os livros infantis, Benjamin (2009, p. 53-68) percebe outras dimensões que esse material poderia ganhar nas mãos de um educador mais atento aos sinais infantis e menos preocupado em perpetuar o valores da burguesia.

Benjamin (2000, pgs. 57-8) considera que as crianças lidam com os conteúdos dos contos maravilhosos de maneira peculiar, soberana e descontraída, tal como faz com os “detritos que se originam dos lugares de trabalho dos adultos”. Afirmar, também, que a fábula, quando boa, pode proporcionar às crianças “um produto espiritual de maravilhosa profundidade”, mas cujo valor a criança só perceberá em pouquíssimos casos.

Também podemos duvidar que os jovens leitores apreciem a fábula em virtude da moral que a acompanha, ou que a utilizem para aperfeiçoar a sua capacidade de compreensão, como por vezes supunha, e sobretudo desejava, uma certa sabedoria alheia à esfera das crianças. Seguramente, os pequenos se divertem mais com o animal que fala de forma humana e age racionalmente do que com o texto mais rico de ideias (BENJAMIN, 2009, p. 58).

Creio que tenha sido possível enxergar algumas dessas características que Benjamin descreve na atitude das crianças com o livro de Löwy, mesmo não sendo um livro infantil. Parece-me que o que chamou a atenção das crianças foi o tamanho do livro, as personagens, os espaços, as fotografias todas em preto em branco e o fato de se tratar de uma época muito diferente e distante da delas.

Na fotografia “Pose em volta da estátua de Napoleão caída no chão”, por exemplo, todas acharam, pelo formato, pelas cores e pela dimensão das figuras (a estátua é de um tamanho descomunal para o corpo humano), que se tratava de uma

pessoa caída, e não de uma estátua. As meninas escolheram a fotografia das *soldaderas mexicanas* porque eram mulheres e usavam vestidos e tinham um porte feminino que lhes interessava. Para reproduzir a fotografia, usaram chapéus, lenços, vestidos e outros objetos. A imagem da mulher com esses adereços era o que importava a elas, mais do que a história em si.

“A imagem colorida faz com que a fantasia infantil mergulhe sonhando em si mesma. A xilogravura em branco e preto, reprodução sóbria e prosaica, tira a criança de seu próprio interior” (BENJAMIN, 2009, p. 65).

Pergunta no presente ao passado: Pensando na reação das crianças, com relação à resposta que deram, que será apresentada mais adiante, e ao que Benjamin (2009) critica no modo como a educação burguesa conduzia o trabalho a partir dos livros infantis, questiono: será que o livro de Löwy não se tornou um terreno árido e sem sentido?

Segunda etapa: o dia em que a revolução começou

Suporte para a memória: A partir dessa etapa, tenho todas as anotações de cada encontro. Mesmo assim, continuo contando com a memória para completar os vazios ou aprofundá-los. Também quase todos os encontros podem ser acompanhados pelas filmagens que se encontram no DVD anexo, ou no endereço do youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=3dMuCS2hs8I&feature=youtu.be> A proposta para o leitor é que compare a análise escrita com as reações das crianças nas filmagens. Quando achar importante, sinalizarei entre parênteses, durante o texto, em que momento do vídeo é possível encontrar as situações descritas aqui no texto.

Começo com a anotação na íntegra do primeiro dia da segunda etapa:

03-06-2014: O dia em que a revolução aconteceu

Eu não sabia bem o que trabalhar com as crianças nesse dia. Tinha algumas ideias na cabeça, mas nada que me convencesse de fato. Fazia uma semana que uma delas havia me procurado e dito que não estavam gostando do tema revolução, assunto sobre o qual conversamos e averiguou-se que era um fato.

Diante desta realidade, as coisas precisariam caminhar para outro rumo.

Foi quando, segundos antes de abrir a porta da sala de ensaio, tive uma ideia: trabalharíamos no espaço externo da escola.

Elas entraram e, como sempre, colocaram em uma sala ao lado seus pertences (blusas, chaves, celulares). Depois, como sempre, sentamos em roda.

Conversamos, eu perguntei se estava tudo bem com elas e lancei a proposta: “Eu gostaria que hoje vocês escolhessem dois lugares aqui na escola: um que vocês gostam e outro que vocês não gostam. Escolhido o espaço eu gostaria que vocês criassem uma imagem, uma fotografia de vocês dentro deste espaço, que represente de algum modo como vocês se sentem nos lugares que escolheram”.

Os olhos se iluminaram, os corpos se agitaram, e percebi que tinham gostado da ideia.

Logo em seguida já deu para notar que a sala de aula seria eleito o lugar unânime para os gostos tristes. Como as salas de aula estavam todas ocupadas (como sempre havia aulas no horário em que nos reuníamos), eu disse que, se por acaso o lugar escolhido fosse impossível de acessar, precisariam fazer adaptações, criando formas para superar a dificuldade.

Nesse dia, no final, houve conversas sobre *videogames* e também muita piada (infelizmente não tenho a transcrição dessas falas).

Reproduzo abaixo as fotografias que tirei das crianças durante as ações nos espaços. A ordem das fotografias, referem-se a ordem em que as crianças realizaram suas propostas.

- Maria Sabrina



Figura 9. Lugar que gosta: cantina.



Figura 10. Lugar que não gosta: banheiro.

- Matheus



Figura 11. Lugar que gosta: quadra.



Figura 12. Lugar que não gosta: quadra de vôlei.

- Stefany



Figura 13. Lugar que gosta: cantina.

O lugar que Stefany não gosta é a secretaria da escola e pode ser visto em vídeo (6:17).

- Flavio



Figura 14. Um mesmo lugar que gosta e não gosta: refeitório.

- Jean



Figura 15. Lugar que gosta: sala de informática.



Figura 16. Lugar que não gosta: diretoria.

- Leo



Figura 17. Lugar que gosta: sala de informática.



Figura 18. Lugar que não gosta: diretoria.

- Ayla



Figura 19. Lugar que gosta: sala de informática.

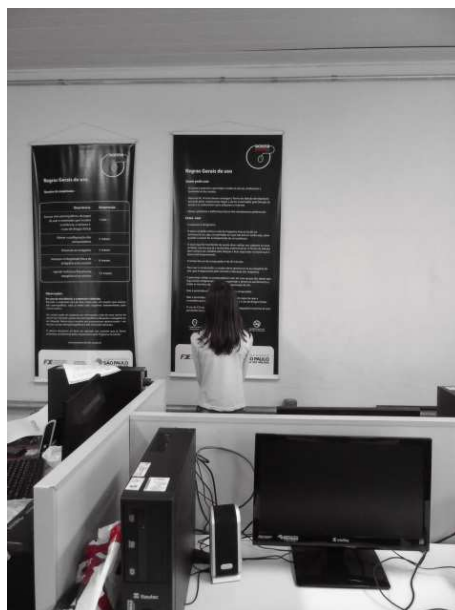


Figura 20. Lugar que não gosta: sala de informática.

As próprias fotografias e as escolhas dos espaços já indicam, por si só, muitas leituras possíveis. Saliento alguns aspectos:

- Maria Sabrina:

Temos aqui a escolha da cantina como um lugar agradável. Podemos imaginar que a cantina foi escolhida como agradável por ser um lugar de escolhas, de poder de compra, de aquisição de mercadorias com recursos próprios. Onde se encontram balas, chicletes, salgados, sucos e refrigerantes, produtos que proporcionam prazer e que as crianças geralmente adoram. Quanto ao lugar desagradável, o banheiro, segundo Maria Sabrina – e seu gesto na fotografia –, é um lugar que causa ânsia de vômito, por ser mal cheiroso e sujo. Também é um lugar exclusivamente feminino, onde as meninas se encontram, onde há espelhos e possivelmente, lugar onde a competição entre as meninas se acirra. O banheiro do Carlos Ayres, é bem menor em relação a outras escolas estaduais que conheci ao longo da vida, quando fui professora de Arte do Ensino Formal. Uma questão para tentar estabelecer a relação entre as fotografias: será que há complementariedade entre a cantina e o banheiro? Seria a cantina o lugar onde se engorda e o banheiro o lugar para despejar toda a culpa causada pelo consumo? Muitas leituras são possíveis. Se olharmos bem para as fotografias, percebemos que o corpo se posiciona exatamente da mesma forma. Na primeira fotografia, a mão é elevada a boca, simulando comer algo, e, na segunda, o dedo é levado à boca, simulando a vontade de vomitar. O vômito pode ser causado pelo mal-estar que o mau cheiro provoca, mas também, se pensarmos em contradição e complementariedade entre as duas imagens, o que poderíamos imaginar de histórias?

- Matheus:

Nas fotografias dele, os espaços são similares. São duas quadras, uma maior, na qual o vemos sentado tranquilo e feliz, e outra menor. Há, na primeira fotografia, a ideia de liberdade e de sossego, como se ele estivesse se sentindo em casa, ou demonstra a forma como ele gosta de se sentir. A outra quadra, da segunda fotografia, é menor, destinada à prática de voleibol. Nela, vemo-lo encostado no mastro, simulando um choro. Ao contrário da primeira fotografia, nesta ele simula tristeza, aprisionamento, repressão. Ele nos revelou que escolheu essa pose, pois é assim que se sente quando as meninas não o deixam jogar vôlei com elas. Notamos aqui a presença forte do sexismo: onde meninos não podem brincar com as meninas e vice-versa.

- Stefany:

Mais uma fotografia da cantina da escola como lugar agradável. Infelizmente não temos a fotografia de Stefany do lugar desagradável, a secretaria da escola, mas poderemos ver o vídeo dela neste espaço.

- Flavio:

Duas fotografias no mesmo lugar. O mesmo lugar para designar dois sentimentos distintos: alegria e tristeza. Com relação ao lugar de predileção, para Flavio o refeitório é onde ele senta para conversar com os amigos. Por outro lado, ele escolheu o mesmo lugar porque algumas vezes isso não é possível. Ele também gosta de estudar ali, mas às vezes não é possível, devido ao barulho e ao pouco tempo que tem fora da sala de aula. Descobri mais tarde que Flavio sofre um pouco de perseguição na escola por ser muito estudioso e por ser considerado “CDF” por outras crianças. O local escolhido é ideal para se pensar nesta contradição: se reunir com os amigos ou querer ou ser deixado sozinho para estudar. Mais uma revelação: perseguição por ser “CDF”, o famoso *bullying* que cada vez mais tem tomado conta das relações de crianças e jovens em escolas brasileiras.

- Jean:

Ele me pareceu bem resolvido em suas duas escolhas. Na verdade, em geral ele passa essa sensação de ser um menino bem resolvido. A sala de informática é o lugar onde ele mais gosta de ficar. O lugar de espera para a diretoria é o lugar mais chato da escola. Nem preciso dizer o motivo.

- Leonardo:

Para ele as escolhas seguiram os mesmos critérios que as de Jean. Leo tem muito medo de ser punido na escola, pois teme ser punido em casa.

- Ayla:

Escolheu exatamente o mesmo lugar para fazer duas fotografias opostas. A sala de informática é, ao mesmo tempo, um lugar que ela gosta muito e que detesta. A fotografia dela olhando para a gigantesca lista de regras nos faz entender os motivos pelos quais ela não gosta do lugar. Depois descobri que a sala de informática é um lugar que todos adoram, mas nunca conseguem usar, o que talvez explique o fato de três crianças terem-na escolhido. Ayla sintetiza bem a contradição, escolhendo-a para designar dois sentimentos totalmente opostos.

Após essa primeira atividade, expus outra proposta: pedi que as crianças escolhessem somente um dos dois lugares e, dessa vez, usassem um objeto e criassem uma ação com o uso do objeto e no espaço escolhido. Com uma regra: tinham que escolher somente um objeto e que, a princípio, não tivesse absolutamente nada que ver com o espaço que escolheriam. Ou seja, um corpo totalmente estranho àquele lugar, algo que criasse atrito, estranheza. Algo que, para mim, poderia trazer essa dialética entre gostar e não gostar da escola⁴³.

Consegui fazer duas fotografias do momento:



Figura 21. Matheus com uma carcaça de carro na quadra de vôlei.
Essa carcaça foi usada em uma das cenas da peça PLANETA FAVELA 11/09/4012.

⁴³ **Placa de atenção:** Para comparar a análise escrita a partir das respostas das crianças, sugiro também as filmagens correspondentes aos dias de cada encontro, que se encontra no DVD em anexo. Ou no link: <https://www.youtube.com/watch?v=3dMuCS2hs8I&feature=youtu.be>



Figura 22. Jean com um carrinho de mão dentro da sala de informática.

Abaixo comento os vídeos.

Vídeo 1 (4:15): Matheus escolhe um objeto grande, a carcaça de um para-choque de carro, objeto que servia de adereço na peça PLANETA FAVELA 11/09/4012. Dirige esse “carro” dentro da quadra de vôlei, onde comumente é tolhido de participar do jogo com as meninas. As escolhas da ação e do objeto denotam o desejo de impor sua vontade, conquistar seu espaço, nem que seja pelo uso da força. Temos uma imagem de Matheus bem distinta da imagem de submissão e choro, que pudemos observar na fotografia. Essa imagem remete à mesma liberdade que há na fotografia do lugar onde ele se sente bem, a quadra maior. Ele disse que escolheu esse objeto e essa ação porque seu desejo era atropelar as meninas. No vídeo, é possível ver que, enquanto Matheus executa suas ações, há meninas jogando vôlei, mas esse desejo de atropelar não é transposto para suas ações, pois a essência de Matheus, que é tranquilo e passivo, prevalece na brincadeira. É possível ver, também, ações que denotam muita felicidade, conquista, deboche e também liberdade. No vídeo, ele se colocou ao lado do mastro e não ao fundo da quadra, como pode se ver na fotografia. Nela, a imposição parece ser mais forte do que no vídeo. Quando a fotografia de Matheus ganha movimento, tudo é jogo e um grande faz de conta de novo. Porém há um detalhe para pensarmos acerca dos impedimentos do espaço escolar: quando Matheus fez a fotografia parada a quadra de

vôlei estava vazia e quando ele foi incluir os movimentos, a quadra estava tendo aula de educação física. Por mais que há uma transgressão de Mateus realizando uma ação totalmente extracotidiana àquele espaço, na hora em que há aula, ao se colocar fora da quadra ele “respeita” as regras estabelecidas do espaço e adapta a sua proposta.

Vídeo 2 (4:27): Jean, diferentemente de Matheus, escolhe o espaço que gosta para fazer sua intervenção. Ao invés de realizar uma ação que tenha que ver com gostar de computadores, ele também escolhe uma ação mais impositiva. Nesse sentido, há semelhanças entre a escolha dele e a de Matheus. Ele também escolhe a ação de dirigir o objeto, como se dirigisse o carrinho de mão dentro da sala, que *a priori* jamais cederia espaço para essa ação. Ele parece enfim estar dentro do computador ou em um *videogame* com o carrinho de mão e ele se sente livre, brincando. Já que não pode usar o computador, faz uso de sua imaginação e da liberdade transgressora que a arte possibilita e cria, no espaço, com o uso do carrinho de mão, uma maneira de realizar sua vontade. Ao mesmo tempo, revela a realidade presente nas escolas: a restrição do uso dos espaços, a falta de projetos e uma série de outros desencontros. A atitude de Jean também atíça os corpos das crianças, que não conseguem permanecer quietos. Diferente de Matheus, Jean, mesmo com a sala de informática ocupada por uma funcionária realiza sua ação sem nenhum tipo de revisão do que já havia planejado. E mesmo sua ação sendo “absurda” do ponto de vista cotidiano: entrar com um carrinho de mão dentro de uma sala de informática e simular dirigi-lo como se fosse seu carro, ele não sofre nenhuma repressão, nem tampouco se sente cerceado. Acredito que se ele estivesse entrado na sala “normalmente” pedindo para usar o computador ele seria reprimido, mas sobre sob a tutela da arte, ele conseguiu fazer o que planejou desde o início.

Vídeo 3 (4:36): Ayla escolhe levar para dentro da sala de informática um pneu de automóvel. Sua ação se divide entre simular o uso do computador que está desligado e limpar e manusear o pneu. Computador e pneu se misturam. É como se o computador da sala de informática da escola tivesse tanta serventia para ela quanto um pneu velho e descartado de carro, ou seja, nenhuma. Suas ações são inúteis, tal como são inúteis as tentativas de se conseguir usar a sala de informática.

Vídeo 4 (5:35): Há uma semelhança nas escolhas de Leonardo e Ayla. Ele leva para a sala de informática dois pedaços de cadeiras escolares descartadas e um copo de alumínio velho. Com estes três materiais, simula um computador com teclado, tela e mouse. Escolhe o fundo e o canto da sala. Usa os restos de materiais para simular

alguém que tenta usar um computador que não funciona. Vemos uma situação clara em sua ação, dos elementos essenciais narrativos que Viola Spolin propõe para se criar uma cena: “um quem”, “um o quê”, “um como” e “um por quê”. Leonardo parece ter ido mais para a o plano da representatividade do que as demais crianças, que ficaram em um registro mais performativo. Importante perceber as ações de Ayla e Leo na sala de informática: é como se elas revelassem o quanto esses equipamentos são velhos, e não servem para nada, já que eles nunca conseguem acessá-los, como me disseram. Essas ações de alguma maneira denunciam o descontentamento das crianças para com um projeto que não funciona que não acontece e não as inclui.

Vídeo 5 (6:18): Vemos Stefany em um espaço entre o banheiro e a diretoria, lugares que não gosta de estar. Seus objetos são: uma cadeira velha, um pedaço grande de madeira e um bastão de espuma. Ela se senta com o rosto bem próximo à parede, coloca a madeira encostada na parede e bate na madeira com a espuma com o objetivo de quebra-la ao meio. Enquanto ela executa essa ação, as crianças fazem alguns comentários interessantes.

Matheus: Quem em sã consciência vai querer quebrar um pau com um negócio de espuma?

Flavio: Alguém doente.

Jean: Chega de quebrar né? Vai com mais força. Dá um socão agora.

Stefany atende a todos os pedidos de Jean e, por fim, derruba a madeira com seu pé. É interessante perceber a semelhança com as escolhas de Ayla e de Flavio (que estão no vídeo seguinte): ações inúteis, absurdas, desconexas, sem sentido. Será que são mesmo tão sem sentido? São sinais interessantes, em se tratando de crianças e escola. Elas coletam e reorganizam as coisas à maneira delas. Tentam romper com algo fortemente estabelecido, então seus gestos parecem ser inúteis, mas não são. O estranhamento causado por suas ações rompem o cotidiano duro e regrado da escola. É uma maneira que as crianças encontram de mostrar suas discordâncias. É o momento delas e só delas.

Vídeo 6 (7:03): Flavio escolheu vários objetos para levar para seu espaço, mesmo que a regra fosse escolher só um. Tentei insistir na regra, para que pudessem se concentrar na escolha e encarar este desafio: “executar uma ação com um único objeto que a princípio não tivesse nenhuma relação com o espaço escolhido”. Por fim, no caso de Flavio, como se pode ver no vídeo, abri mão da regra após perguntá-lo se já sabia como utilizaria todos os objetos escolhidos. Ele disse que sim e então os levou para o

espaço. Os objetos, a princípio, não possuem nenhuma relação entre si, ou “ nenhuma afinidade figural” (BENJAMIN, 2009, p. 59). Suas junções criavam algo de barroco: uma cadeira, um rolo com barbante, um pneu velho de motocicleta, um copo de alumínio velho e sujo de tinta. As ações que ele executa também não partem de uma lógica coerente, mesmo porque não precisavam e nem poderiam partir, já que um objeto estranho já quebrava essa possibilidade. Mas nas ações de Flavio isso se torna mais evidente, pois ele cumpre uma tarefa artística que combina “objetos alegóricos numa escrita visual muito própria”, dando uma solução bastante singular para a proposta. Talvez seja possível concluir algumas coisas a partir dos sinais que surgem: o lugar escolhido é o refeitório, onde gosta de ficar para estudar ou conversar com os amigos, como havia relatado. Flavio demarca-o com o uso de uma mesa e uma cadeira. Usa a mesa, tirando-a do lugar, inclinando-a, mas desiste. Antes, usa o pneu e joga-o num canto, descartando-o. Usa a cadeira simulando bater com ela em cima da mesa, mas logo desiste da ação. Ele também usa o barbante, tentando prender as coisas entre si, mas sem sucesso. Não usa o copo, deixa-o somente em cima da mesa. Depois de usar cada um dos objetos, finaliza sua ação. Nada se concretiza e o uso de muitos materiais na ação de Flavio traz para esse instante de fissura do ambiente escolar, algo ainda maior. São várias ações e vários objetos juntos dos quais ele se utiliza para circunscrever um espaço dentro do pátio que por alguns momentos é totalmente desconfigurado, e que dessa forma por alguns “instantes de perigo” passou a lhe pertencer de verdade.

Vídeo 7 (7:39): No vídeo em que vemos as crianças escolhendo seus objetos (vídeo: 56), Sabrina parece muito concentrada. Ela pergunta se pode levar “coisas que podem usar para limpar o banheiro”. Eu digo: “Não. Lembra que são coisas completamente diferentes ao espaço?” Ela repete a minha frase, mas volta alguns minutos depois, muito decidida, com a mesma vassoura que estava desde o início, e diz: “Professora, aqui (mostra a vassoura) está uma coisa que não existe no banheiro: limpeza”. Eu então, reúno todo o grupo e novamente explico a proposta do dia (vídeo: 1:52 - 4:00). Sabrina sai novamente, pensativa e decepcionada, com a vassoura na mão. Vejo que ela, durante a reescolha, vê uma ferramenta, um garfo de roçagem, e parece se conformar com ele. Então pergunto se ela levaria aquele objeto. Ela diz que sim, pois tinha pensado numa ação que era de quebrar o banheiro. Eu digo que tudo bem, mas reforço que é teatro e que ela não poderia quebrar nada de verdade. Ela diz que sabe. Eu, então, pergunto se ela não gostaria de levar a enxada no lugar do garfo, por ser um

objeto menos perigoso e também, para mim, mais condizente com a ação que ela disse que queria executar (vídeo: 3:40). Mais uma vez, Sabrina troca seu objeto por minha causa. Fiquei pensando, ao rever os vídeos, que o garfo que ela quis como objeto substituto seria mais próximo da vassoura que ela queria levar. Sabrina estava totalmente certa, para ela a vassoura era ideal, pois o espaço era, em sua opinião, um lugar muito sujo e, presumivelmente, na visão dela, a vassoura era pouco usada. A lógica da criança e a do adulto aqui não poderiam se aproximar? O que eu aprendi com isso? O quê será que Sabrina aprendeu com isso?

A conversa que tivemos sobre essa vivência tratou de aspectos gerais do que o grupo experimentou. Pelo tempo com as crianças, pelas dificuldades em se instaurar uma escuta coletiva, não pudemos conversar sobre a especificidade de cada proposta apresentada, mas só de modo a passar rapidamente por todas elas. Revisitando esse passado, percebo agora o quanto isso poderia trazer diversos desdobramentos, assim como os sinais trazidos pelas crianças poderiam conduzir para conteúdos mais profundos, por exemplo, sobre como cada uma se sente na escola e como, em geral, pensam que poderia ser diferente. Pensando no que Hannah Arendt fala, de que a escola não chega a ser o mundo, eu poderia ter pensado nas seguintes questões: que micromundo é a escola? O que ela tem de bom e de ruim? Como poderíamos mudar as coisas ruins? Seria possível? De qualquer forma, as crianças amaram esse dia, sentiram-se muito rebeldes e “transgressoras”, palavras delas.

Acho importante destacar um aspecto de como esse tipo de proposta provoca e desestabiliza de alguma maneira o cotidiano da escola. Penso que sem a “proteção” da arte, nós jamais poderíamos ter executado essas intervenções, entrar na sala de computação com esses objetos, tirar do lugar os móveis do refeitório, entrar na quadra de vôlei em plena aula de educação física usando uma carcaça de carro velho etc.

É interessante pensar como a arte possibilita o estranhamento, ao mesmo tempo em que abre fissuras. As pessoas olhavam, estranhavam, mas, quando viam que se tratava de um trabalho do grupo de teatro, entendiam, aceitavam. Era como se pensassem: “ah, está explicado, é arte”.

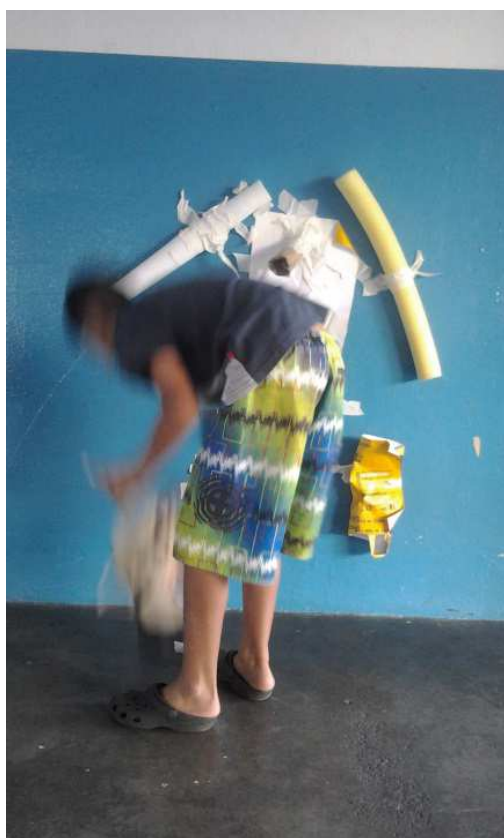
Continuamos seguindo antes de finalizar o primeiro semestre e com ele o fim de uma etapa e o início de outra.

O dia **9 de junho** foi o último dia com as crianças antes do recesso escolar. Terminamos o semestre como começamos, criando um mapa. Dessa vez, o suporte era feito de papel. Foram disponibilizados para as crianças vários materiais para grafarem o grande painel montado com folhas A3. Retomamos a ideia da localização da casa de cada um e acrescentamos o percurso que percorremos juntos ao longo do semestre. Fizemos nosso pacto de retornarmos depois das férias (vídeo: 8:13).

Retornamos no dia 11 de agosto⁴⁴, com a proposta de continuar usando o espaço da escola.

O foco desse encontro seria a intervenção no espaço escolar com o corpo. Os temas abordados foram: “Contorno”, “Marcação de território”. Propus, como forma de sensibilização corporal, a brincadeira do “chuá”: uma criança fica no meio da roda e todas com as mãos de uma só vez percorrem da cabeça aos pés o seu corpo. Depois, propus que cada um tocasse o próprio corpo, passando por todas as partes, especialmente pelas articulações. Então, em duplas, uma criança tocaria o corpo da outra. Em seguida, contornariam o corpo com materiais como jornais, linhas, tecidos, sacos de lixo etc. O fechamento dessa proposta seria criar uma instalação na escola tirando do corpo os materiais que foram utilizados para contorná-lo. A provocação/instrução dada às crianças foi: “como tirar do meu corpo os materiais e desenhá-lo em um suporte diferente”? Nas fotografias abaixo é possível ver como se deu esta transposição.

⁴⁴ Tempo para ver o vídeo desse encontro: 11:51



Figuras 23-25. Leo com os materiais no corpo e sua instalação na parede.

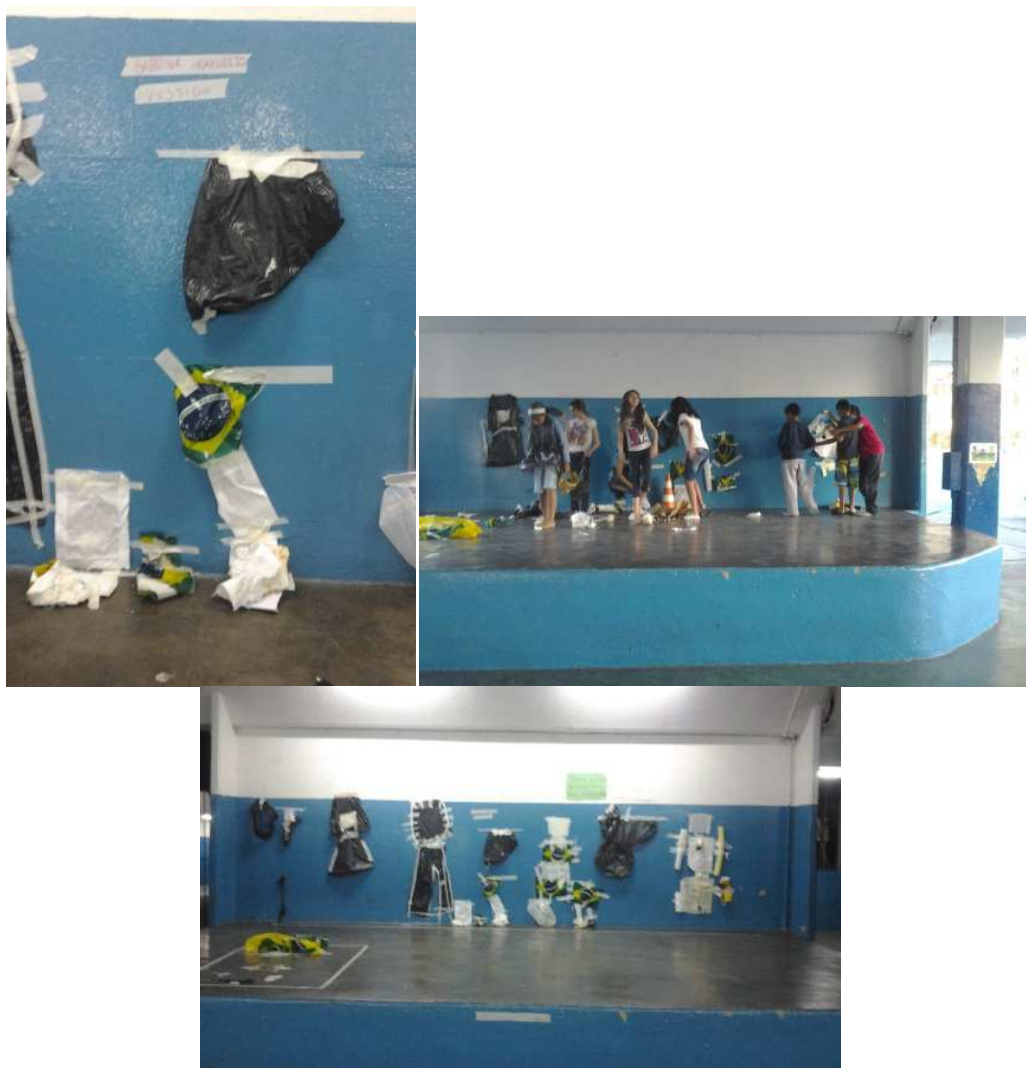
Foi o primeiro dia em que levamos a público um resultado de trabalho produzido por nós. Expusemos os trabalhos na parede do palco que fica no pátio da escola. Lembro que nesse dia as crianças foram embora e eu fiquei por mais de uma hora na escola olhando para a parede na qual os trabalhos foram expostos pelas crianças. Chamava muito a atenção devido às formas, aos materiais e, sobretudo, creio, à originalidade, talvez nunca vista ali. Era um trabalho com o rosto das crianças, e não com o rosto de um adulto ou de uma “pedagogia escolar” de contornos e modelos preestabelecidos. As crianças escolheram aquela parede para a exposição por ser um lugar de destaque na escola. Os trabalhos ficaram expostos durante uma semana.

Para esse trabalho, usei uma referência trazida pelo grupo de artistas da II Trupe de Choque, a personagem Bakhante, já comentada anteriormente. Não mencionei às crianças a referência. Apenas disponibilizei um dos materiais usados na composição do figurino da personagem: os sacos de lixo. Descobri, nessa experiência, uma pista de como abordar os conteúdos da II Trupe de Choque sem necessariamente trazer o peso que eles carregavam. Uma pista sobre como apresentar, e não simplesmente o que apresentar.



Figura 26. Bakhante, personagem PLANETA FAVELA 11/09/4012





Figuras 27-35. Mais fotografias do resultado da temática “contorno”, “demarcação de território”.

No encontro seguinte, no dia **18 de agosto**, conversamos sobre o encontro anterior e sobre a retirada da exposição. Os temas de trabalho para esse dia seriam “utopia” e “vestígio”. Eu queria usar como referência a ideia de “criança trapeira” conceito que criei a partir das relações que fiz entre o personagem trapeiro de Baudelaire e a criança aos olhos benjaminiano que cria com os resíduos dos adultos⁴⁵.

A proposta do dia era procurar vestígios pela escola. Foi entregue para cada criança uma sacola plástica para armazenarem esses vestígios. Coloquei-as em duplas e deixei com elas alguns aparelhos para filmar e fotografar.

⁴⁵ Tempo para ver o vídeo desse encontro: 12:47.





Figuras 36-41. Caça aos vestígios.

A regra para o uso das câmeras fotográficas e filmadoras era para capturar os vestígios que estivessem “colados” ao seu lugar de origem e portanto, não poderiam ser retirados e trazidos. Fotografavam e filmavam tudo o que viam pela frente.



Figuras 42-50. Fotografias dos “vestígios”.

Para resolver o problema do fotografar tudo, tentei explicar que o vestígio era algo que precisaria trazer uma história e enfatizei que deveriam tentar ser mais criteriosos nas escolhas dessas histórias. Tudo tem história, e as crianças são especialistas em saber disso, mas deveriam filtrar um pouco.

Talvez esse seja um exemplo interessante sobre como as crianças lidam com o ato de colecionar. Para as crianças, talvez seja difícil lidar com certos critérios, já que elas não veem seriedade alguma nesse ato. Fazem sem muitas complicações. Colecionar, para elas, é um processo de renovação, assim como pintar objetos, recortar, separar etc. (BENJAMIN, 2013b, p. 91). Isso aparecerá nitidamente na proposta de pintar cadeiras velhas com *spray*, como veremos mais para frente. Nas ações, os adultos trabalham com outras esferas subjetivas, talvez daí venha a dificuldade de entendimento entre a criança e o adulto. Por isso, ao adulto, em um primeiro momento, cabe aquilo que Benjamin propõe: a observação, para só depois intervir no momento oportuno.

No segundo momento do dia, na sala, em posse dos vestígios, pedi que criassem uma composição com os materiais coletados. Coloquei no chão um suporte com folha de cortiça e papel A3, para que dispusessem os materiais.



alguns critérios, levando em consideração os materiais, cores, formas, texturas e outras propriedades para a composição com os objetos. Sobre isso, Benjamin diz:

sobre ele [o colecionador] recai a tarefa de Sísifo de despir as coisas de seu caráter de mercadoria, uma vez que as possui. [...] Ele lhe confere apenas um valor afetivo, em vez do valor de uso. O colecionador sonha em alcançar não apenas um mundo longínquo ou passado – porém, ao mesmo tempo melhor, no qual os homens, na verdade, estão tão pouco providos daquilo de que necessitam como no mundo cotidiano –, mas também um mundo em que as coisas estão liberadas da obrigação de serem úteis (BENJAMIN, 2009, P. 45).

O que transbordou mais fortemente nessa proposta foi a troca de objetos. O suporte no chão e as coisas em cima do suporte criou um ambiente que trazia a ideia de ‘feira marginal’. As crianças incorporaram verdadeiros vendedores ambulantes para oferecer e conseguir suas “mercadorias”. O interessante é que a moeda de troca eram as próprias coisas que tinham recolhido do lixo, do descarte, do descaso: as “coisas inúteis”. Não havia dinheiro e em nenhum momento isso foi lembrado ou cogitado pelas crianças.

É possível ver, no entanto, um momento em que “o mundo das mercadoria” aparece, ganhando destaque no imaginário das crianças. Jean, com a fotografia de um iPhone, diz, vitorioso, “consegui um iPhone”. Também havia outras “coisas inúteis” mais cobiçadas que as outras. Mas, em todo caso, eram somente os cacos da nossa civilização, “nosso patrimônio cultural, um punhado de sal por um pedaço de tecido”⁴⁶ ou uma “borboleta na mão que logo escapava para voar”⁴⁷.

Ao final do encontro, perguntei às crianças o que deveríamos fazer com os materiais coletados. Elas propuseram fazer outras roupas com os materiais, pois ainda estavam embebidas da experiência do encontro anterior.

Minha intenção para o encontro seguinte no dia **25 de agosto** era trabalhar com outra personagem da peça da II Trupe de Choque, a múmia da Rainha Jocasta.

Conversamos, primeiramente, sobre a importância de fecharmos os encontros, pois as nossas finalizações estavam ficando muito caóticas. Eu havia levado um livro de histórias infantis, chamado *Um balão por um bacamarte* (2011), que propõe um mundo mediado só por trocas, como “uma borboleta por um guarda-chuva” ou “um ossinho da sorte por uma bandeira”. Lemos a história juntos. A proposta de levar o livro, além de remeter à experiência do encontro anterior e ajudar a refletir sobre a possibilidade de

⁴⁶ Referência a Eugenio Barba no livro “Além das Ilhas flutuantes” (1991).

⁴⁷ Referência ao livro infantil que lemos juntos: “Um balão por um bacamarte” (2011) de Bob Gill e Alastair Reid.

adquirir coisas sem o uso do dinheiro, intencionava introduzir na turma o procedimento do relato das experiências comumente usado em processos artísticos de teatro, chamado “protocolo”⁴⁸, mas isso não deu certo. Este foi nosso primeiro e único protocolo.

A referência do dia, que não foi levada adiante, seria trabalhar com outro personagem da peça que estava sendo criada pela II Trupe de Choque, a Múmia da Rainha Jocasta. Eu era uma das atrizes que fazia esta personagem. Imaginei que a múmia seria uma personagem que poderia instigar o imaginário das crianças. Tinha tido algumas ideias, por exemplo, “ceder” meu corpo de suporte para que elas me “vestissem de múmia”. Também imaginei como seria uma múmia criada pelas crianças com algumas linhas que eu disponibilizaria, juntamente com o uso dos materiais que elas coletaram, para seguir na ideia de construir roupas com objetos alternativos, já que elas gostaram. Pensei em ler o texto das múmias ou de outra personagem, as suplicantes, que, assim como a múmia, falavam sobre as Bakhantes. Quem sabe, a referência do encontro anterior às Bakhantes, no uso dos sacos de lixos que se transformaram em roupas, poderia ser resgatado já que também tinha sido muito bem acolhido pelas crianças.

Entretanto, o texto não foi lido. As crianças queriam brincar. Então propus um jogo chamado “ruas e avenidas”. Elas adoraram e recriaram o jogo com outras regras, dando o nome de “rotatórias, obstáculos, trânsito, cachorro”⁴⁹.

Elas não haviam dito que queriam dar sequência na proposta das roupas? Mas como diz Nietzsche (2005, p. 214), a criança é esquecimento, é sempre recomeço. Então, no encontro seguinte pensei em insistir e colocar em re-jogo os materiais dos vestígios coletados no encontro do dia 18 de agosto.

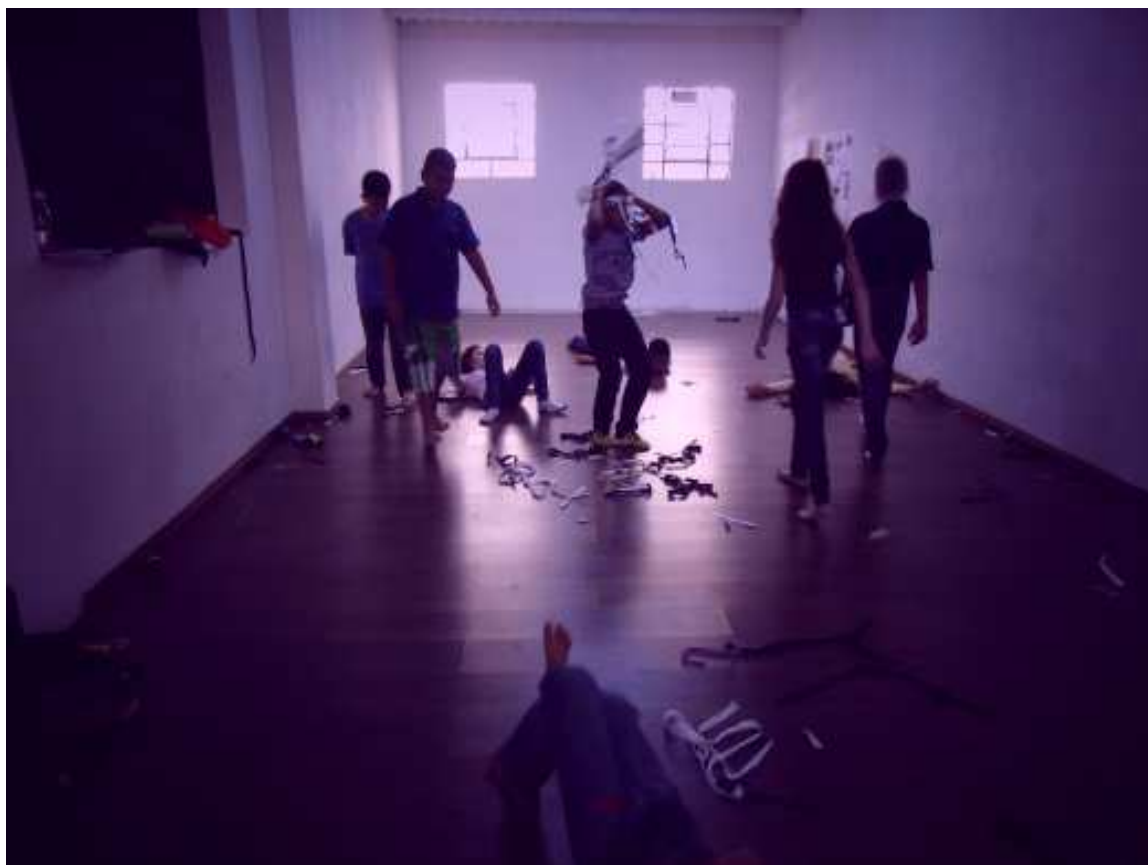
Portanto pensei em trazer como proposta para o dia **1º. de setembro** a personagem da múmia da Rainha Jocasta e utilizar os materiais coletados na criação dessa personagem durante “a mumificação”. O material de amarração deveria ter sido faixas de gaze, mas, na ausência dele, acabei levando linhas, o que gerou outras ideias e encaminhamentos para o encontro. Para o aquecimento corporal, coloquei em jogo essas linhas. Em duplas, um era amarrado pelas mãos e pés, enquanto o outro puxava, manipulava e conduzia os movimentos do colega.

⁴⁸ Procedimento inspirado nos diários de trabalho de Bertolt Brecht, introduzido no Brasil pela professora Ingrid Koudela. É utilizado em processos de criação teatrais em arte-educação, em que cada membro do grupo traz para o encontro uma reflexão sobre o que aprendeu no encontro anterior.

⁴⁹ Não é possível mostrar detalhes desse encontro, pois ele não foi fotografado nem filmado.

Essa manipulação foi ganhando um tom muito agressivo e tive que intervir. Fiz ligações entre as linhas de um a outro, para que, assim, não houvesse manipulador e manipulado, mas, sim, um jogo em que tentassem juntos encontrar um ritmo comum. Em seguida, conectei o grupo inteiro através das linhas, para destacar o trabalho em grupo e a importância de um respeitar o tempo do outro.





Figuras 57-60. As crianças no exercício corporal com as linhas

Depois dessa sensibilização, fomos para outra etapa: na parte de fora da sala, entreguei para as crianças as sacolas com os objetos que cada dupla havia conseguido na proposta do dia 18 de agosto. Acabei abandonando a proposta da múmia e usando outro material, que acabaria por ser usado mais vezes por nós: cadeiras e carteiras descartadas da escola. Cada dupla criou no espaço externo uma instalação com os objetos coletados. As linhas usadas no aquecimento corporal serviram como amarração entre os objetos e as cadeiras e carteiras.

Repensando, depois de toda a experiência, cheguei à conclusão de que deveria ter insistido em criar a múmia da rainha Jocasta com esses materiais e, com isso, manter a proposta de continuar a construir roupas. Mas, como, nesse dia, o encontro foi levado para outro caminho, a múmia da Rainha Jocasta teve que permanecer na catacumba.



Figura 61. Múmia da Rainha Jocasta, representada pela atriz Carmem Soares. Ou a artista educadora, levando uma rasteira.



Figuras 62-67. Instalações com linhas, cadeiras e os materiais coletados na proposta com os vestígios.



Figura 68. Laryelson, fazendo da instalação um balanço.

Não tinha dito antes, mas as crianças tinham um fascínio inveterado pela sala de figurinos do grupo. Elas se enfiavam lá sempre e era quase impossível tirá-las. Assim foram todos em os encontros do início ao final: chegavam e corriam para dentro, mexiam nas coisas, vestiam-se etc.



Figura 69. Aquecimento corporal com uso de objetos e figurinos;

No encontro do dia **9 de setembro** não foi diferente. A proposta para este dia, a princípio, era continuar a experimentar o uso do material e das cadeiras e carteiras descartadas da escola. Portanto, antes que as crianças chegassem, eu dispus várias cadeiras velhas pela sala. Elas entraram, viram a sala ocupada, mas preferiram se enfiar na sala de figurino.

Propus, então, que dessa vez cada uma escolhesse um figurino e realizei a proposta do dia com todos eles vestidos. Todos os garotos se vestiram com as fantasias de pelúcia que temos⁵⁰ e as três meninas vestiram-se de princesa, de bruxa e de anjo. A brincadeira era ocupar o espaço e manusear as cadeiras como se elas fossem um objeto desconhecido.

O grande destaque dessa experimentação foi a concentração das crianças, creio eu, devido ao figurino. Outra informação importante que não falei ainda: eu usava música nos exercícios e as crianças gostavam muito⁵¹. Era um elemento que eu percebi que também despertava nelas a curiosidade.

O exercício de ocupação de espaço que propus era um exercício que os artistas da II Trupe de Choque utilizavam bastante nos processos de aquecimento e criação. Nesse dia, inclusive, minhas instruções enquanto condutora da proposta estavam muito próximas da forma como costumo conduzir propostas com adultos e da forma que gostaria de experimentar com um público de crianças: a ideia de que as brincadeiras fossem o próprio jogo estabelecido pelas regras. As crianças também responderam de forma diferente, estavam muito atentas ao que faziam, não havia a fuga para a brincadeira pela brincadeira, era outro o estado que se manifestava (ver vídeo: 18:38). A brincadeira estava na criação artística, na relação com a cadeira, com o espaço, com o próprio corpo e as personagens que adquiriram com o uso do figurino, no ritmo da música. Deixei-as por um bom tempo experimentando essas sensações e, então, pedi que repetissem cinco das ações que mais gostaram. Elas repetiram sem distrações.

Em outro momento, li o texto da Múmia Jocasta, para elas improvisarem baseando-se nas ações que criaram. Após a leitura, perguntei se elas queriam criar uma cena a partir daquilo tudo e elas disseram que não. O estado de concentração inicial, à medida que foi passando o tempo, foi ganhando outros contornos. No vídeo em que leio o texto da múmia Jocasta, é possível ver as crianças dentro de uma representatividade

⁵⁰ As pelúcias são personagens da indústria cultural, que usamos em uma peça da II Trupe de Choque chamada *Corpos Acumulados*.

⁵¹ Usei muito a trilha do filme *Delicatessen* (1991), que é praticamente toda instrumental.

mais própria do universo delas, da forma mais comum com que vinham respondendo aos estímulos e da forma com que fazem arte, sem a seriedade do adulto, apenas brincando, como se tivessem no quintal de casa. Porém, como disse, no início do dia, descobri que era também possível outra forma de se relacionarem com as propostas. Creio que isso se deveu ao fato de conseguirem finalmente vestir os figurinos que tanto queriam toda vez que chegavam ao espaço.

Esse foi um encontro praticamente todo filmado, para colher mais detalhes sobre a proposta, recomendo ver o vídeo.

Spray na mão da criança = revolução

15 de Setembro.

Queria trazer para as crianças, em forma de fotografias, algumas imagens do processo que vínhamos realizando e também imagens da criação do espetáculo Planeta Favela 11/09/4012 da II Trupe de Choque.



Figuras 70-71. Compor legenda.

Espalhei as fotografias no chão e pedi para que cada uma escolhesse quatro, sendo duas do processo delas e duas do processo da II Trupe de Choque. Depois, pedi que formassem duplas. Perguntei sobre as diferenças e as semelhanças entre as fotografias dos dois processos e conversamos um pouco sobre isso. Fizemos um trabalho corporal a partir das fotografias, no qual cada criança escolheu três ações a partir da sua “coleção de fotografias”. Podia-se também utilizar objetos, caso quisessem.

A proposta era usar as cadeiras, material que vínhamos experimentando há dois encontros, mas, dessa vez, como suporte ou porta-retratos para as fotografias. Antes de fixarem as fotografias, disponibilizei latas de tinta *spray* para pintarem as cadeiras.

O contato pela primeira vez com latas de *spray* causou grande euforia no grupo. Isso, por si só, foi a grande sensação de todo o encontro. As crianças não queriam parar de pintar as cadeiras, prolongaram o máximo que puderam esse momento. Aconteceu algo interessante, similar ao dia em que realizamos o exercício de trocar os vestígios coletados pela escola (vídeo: 37:40 – 38:08). Embora o *spray* fosse de uso coletivo, elas passaram a fazer as trocas das cores das tintas entre elas de uma maneira que lembrava muito as trocas com as “coisas inúteis” do outro exercício. Era uma troca apressada, eufórica, mediada pela urgência com que queriam executar algo novo que estavam descobrindo na hora e que, nesse caso, era pintar com uma lata de *spray*. Aliás, elas não conseguiam finalizar uma proposta de pintura, porque a grande novidade para elas era a experimentação com o material, então pintavam uma coisa e logo em seguida pintavam outra por cima sem nunca chegarem a um fechamento. Foi preciso interrompê-las, porque o nosso tempo já estava acabando.

Terminadas as pinturas, perguntei onde queriam expor as cadeiras. Surgiu a ideia de ser dentro das salas de aula, em cima da mesa do professor. Respirei, ponderei e... Falhei?⁵² Perguntei os motivos e conversamos a respeito. Depois da conversa, elas propuseram colocá-las no pátio, como cadeiras do refeitório. Por fim, porém, decidiu-se que seriam expostas nos corredores das salas de aula, encostadas às paredes entre as salas em que estudavam.

Esse também foi um dia que fiquei por mais de uma hora observando a exposição das crianças e a reação das pessoas que passavam e viam os trabalhos. Houve um garoto que pegou a cadeira e quis levar consigo e mostrar aos amigos de sua sala. O trabalho causou um verdadeiro reboleio na escola.

Dois dias após esse encontro, quando eu estava chegando à escola, a vice-diretora procurou-me e disse que teve que retirar as cadeiras, pois haviam causado muitas reações nas crianças. Aquilo era algo que a escola não era capaz de controlar ou lidar. Disse-me que um dia de exposição já era o suficiente, mas mais que um não era possível de controlar. Controle foi a palavra usada pela vice.

⁵² Havia em jogo o cuidado e o combinado que a II Trupe tem para com a escola. Tal intervenção, poderia ser considerada uma afronta, e nossas ações dentro da escola sempre levam em conta de modo até a ressignificar, as tantas regras e dificuldades que é ocupar um espaço escolar.



Figuras 72-73: Crianças levando as cadeiras para serem expostas. No caminho propus para que em alguns momentos parassem e realizassem uma instalação onde elas estariam dentro.



Figuras 74-77: Cadeiras sendo pintadas.



Figuras 79-80. As cadeiras expostas nos corredores das salas de aula.

Tive o cuidado de demarcar com fita crepe o lugar onde as cadeiras ficaram expostas e de afixar uma legenda com algumas informações sobre o trabalho e os materiais utilizados.

Esta materialidade foi levada para o meu trabalho como atriz (vídeo: 38:09). Na peça, tínhamos que propor uma composição plástica para ajudar a construir as personagens das Bakhantes. Essa composição plástica deveria ser uma instalação contendo algum “resto” do nosso próprio processo de pesquisa, algum tipo de memória da pesquisa. A proposta era que as Bakhantes recolhessem esses restos e os apresentassem ao público em algum momento da peça.

Eu tinha uma cena de Bakhante em parceria com meu colega José Maurício. Mostrei a ele as cadeiras que as crianças haviam feito com as fotografias e propus que nossa instalação de “restos” fosse, ao invés de fixa, móvel. Ele não só concordou, como pensou em também agregar outras fotografias dos seus alunos de uma escola em que leciona na Zona Leste – mas isto acabou não acontecendo, resolvemos deixar só as fotografias dos processos das crianças do Carlos Ayres e das nossas. Zé também trouxe uma imagem que ele tinha em mente quando era menino: pessoas do sertão de Pernambuco, de onde ele vem, levando sobre os ombros, com o uso de alguns paus, por léguas e léguas, baldes e mais baldes de água para se abastecerem nas secas. Pegamos, então, duas madeiras compridas e fixamos de cada lado delas, duas cadeiras. Nossa proposta de instalação apareceu em uma das cenas da peça, chamada de “Comunidade 2”, em que fomos ao encontro do público e passamos por ele, carregando sobre os ombros essas cadeiras cheias de fotografias e vestígios, amarradas aos paus. O público ficava dentro de uma sala de aula observando a cena pela janela. Depois que o público saía de dentro da sala, as pessoas se deparavam com a imagem de nós dois parados em frente à porta da sala em que estavam antes e tinha que passar por entre nós. Quando o público sentava na parte externa das salas para assistir a próxima cena, “Comunidade 3”, nós saíamos de cena, percorrendo um caminho razoavelmente longo em direção ao pátio da escola, onde colocávamos as cadeiras, para que o público, em um outro momento, pudesse ver novamente as cadeiras com as fotografias, só que dessa vez fixas e sem nós.



Figura 81. Bakhante, Carmem Soares com as cadeiras recriadas pelas crianças, em *PLANETA FAVELA* 11/09/2012. Escola Estadual Carlos Ayres.

Minha proposta para o dia **22 de setembro** era pegar as cadeiras e, dessa vez, tingi-las com as fotografias selecionadas no encontro anterior. No entanto, isso não foi possível, pois, como disse, as cadeiras foram todas retiradas dos lugares da exposição. Formulei, então, outro trabalho de criação a partir das fotografias. Pedi que cada criança criasse três ações a partir das fotografias e depois repetisse cada uma das ações. A partir das fotografias e das ações, pedi para que escolhessem uma peça de roupa ou um objeto no figurino.

Foi neste dia que uma das crianças sugeriu que criássemos uma peça para apresentar no final do ano. Sugeri para que alguém fosse o diretor. Matheus e Ayla se prontificaram. Laryelson e Maria Sabrina seriam os figurinistas. Jean e Pedro os cenógrafos.

A proposta para o encontro do dia **29 de setembro** (vídeo: 39:12) era retomar as ações da semana anterior para verificar o andamento da criação das crianças nas funções que escolheram (diretores, figurinistas, cenógrafos). Não deu muito certo, então abortei a ideia das funções, mas todas as crianças poderiam dar as sugestões que quisessem o que, aliás, já era previsto.

Prosseguimos para o aquecimento, no qual sugeri o jogo “siga o mestre”, primeiro em roda e depois pelo espaço. Espalhei pela sala de aula os objetos que tinham usado no encontro anterior. Pedi que aos poucos incluíssem no siga o mestre estes elementos. Então, deveriam realizar as três ações criadas no encontro anterior enquanto

jogavam “siga o mestre”. A instrução era fazer a mesma ação do mestre, ou a própria, ou criar outra a partir da mistura.

Nesse dia também utilizei uma forma bem recorrente nas abordagens utilizadas pelo grupo de adultos da II Trupe de Choque. As crianças, dando as suas próprias formas, responderam muitíssimo bem. Atingiram uma forma de jogo muito próxima à que ocorreu no dia 8 de setembro, que foi o dia em que utilizaram o figurino e em que estavam bastante concentradas.

Após os exercícios, elas improvisaram as cenas. As ações criadas a partir das fotografias foram incorporadas à história e aos personagens que criaram.



Figuras 82-84. Fotografia de Jean durante o exercício. Ação: ir ao chão. Personagem que criou depois: motoqueiro/príncipe Nicolas, que foi assassinado em um acidente provocado pela rainha.



Figuras 85-88. Ação conjunta de Sabrina e Stefany. Personagens desenvolvidas posteriormente por Sabrina: anjo e amiga da princesa Anabele.



Figuras 89-91. Personagem desenvolvido por Laryelson: A rainha má Marlúcia que, depois de atrapalhar a vida da filha, morre atropelada no fim da história.

Abaixo, algumas fotografias do “siga o mestre” com os figurinos, objetos e ações:





Figuras 92-101. Exercício siba o mestre com figurinos e objetos.

Muitas crianças faltaram no encontro seguinte do dia **06 de outubro**. Sinto que, após a decisão de criarem uma peça, algumas desistiram. Por exemplo, depois desse dia o Pedro não foi mais, bem como o Jean, ambos muito presentes antes da decisão. Não tenho certeza de ser esse o motivo, mas a coincidência com a decisão de fazer uma peça pareceu significativa. Se de fato, essas desistências estão diretamente associadas em função da escolha de se fazer uma peça, Benjamin estava certo, já que como vimos, para este autor, o mais importante para as crianças é o processo, a improvisação e a maneira descuidada com que lidam com o aprendizado em teatro e não a elaboração desse processo em uma encenação. No entanto ao mesmo tempo, penso que revisitar e reelaborar todo o trabalho que foi construído até aqui foi de alguma maneira tentar também fazer da encenação “um autêntico espaço” para que os sinais surgidos pudessem ser ainda mais aprofundados e transformados em síntese dos gestos de aprendizado que surgiram, além de ser um espaço para se tentar “conduzi-los para além do reino mágico da mera fantasia”. Mas a questão é que ao se optar por essa escolha, alguns não embarcaram na viagem.

De todo modo, no dia 6 de outubro fixamos as fotografias nas cadeiras. Conversamos sobre eleição, sobre Tiririca e Dilma.

Só voltamos a nos ver em duas semanas, pois, devido às eleições, a escola ficou fechada. Quando nos encontramos novamente, no **dia 20 de outubro**⁵³, a proposta era escrever a narrativa da peça e criar as ações e as personagens de Ayla e Leonardo, que haviam faltado no encontro anterior. Ayla trouxe a personagem do anjo, a mesma que ela havia experimentado na atividade com as cadeiras. Já havia também uma cena de morte, que surgiu de uma das ações do Jean, de jogar-se no chão. Juntando as duas criações, chegamos a uma cena em que o anjo vinha para levar a alma do morto. Uma cena excepcional, que traz uma espécie de rito de passagem da vida para a morte de maneira muito delicada e própria do imaginário infantil.

⁵³ Tempo para ver o vídeo desse encontro: 50:05



Figura 102. As crianças escrevendo o texto no computador.

Transcrevo a versão escrita pelas crianças:

MORTO NA RUA

O Jean Soares (Príncipe Nicolas)

O Leonardo Silva Moreira (William, namorado da Érica: ex-cúmplice da Marlucia)

O Laryelson dos Santos (Mãe da Princesa Marlucia)

A Sabrina Honorato (Érica, Namorada do William)

A Stefany Soares (Princesa Anabele, viúva do Nicolas)

Pedro (Cúmplice morto da Marlucia)

A Ayla Constantinidis (Anjo da guarda do Nicolas)

HISTÓRIA:

O (Príncipe Nicolas) pega sua moto para comprar um buque de rosas para a sua amada! E sofre um terrível acidente! Dai ele falece. Um anjo chega e limpa seu corpo deitado ali no chão. e leva seu espírito para o céu

No encontro seguinte do dia **27 de outubro**⁵⁴, com base na improvisação, Laryelson trouxe toda a história escrita.

Teatro trupe de choque

Personagens:

Jean (Príncipe Nicolas)

Leonardo (Um servo, Willian)

Laryelson (Rainha Marlurcia)

Stefany (Princesa Anabele)

Sabrina (Redelen)

⁵⁴ Tempo para ver o vídeo desse encontro: 50:50

Pedro (Dérique)
Matheus (Érik)

Acontecimentos:

Certo dia, Príncipe Nicolas saiu para comprar um buquê de rosas para sua amada Princesa Anabele, mas no meio do caminho Nicolas ficou sem gasolina, então resolveu parar no posto de gasolina. Nicolas, com raiva do atendente, saiu brigando com ele. Então, brevemente, lá na frente do caminho, aconteceu um grave acidente com Nicolas, que levou ele a falecer.

Então veio um anjo descendo do céu e levou a alma dele. Sua amada, não sabendo de nada, foi se arrumar para seu casamento com o Príncipe Nicolas, quando, brevemente, Willian chega e dá a mensagem a Redelen, que é a melhor amiga da Princesa. Então Redelen, meia hora antes do casamento, dá a notícia à Princesa. Então a Rainha fica com raiva do acontecimento com o Príncipe e diz várias coisas más do Príncipe.

Willian, sabendo que foi a Rainha que causou isso tudo para o Príncipe morrer, decidiu contar tudo, mas a Rainha despediu ele antes que contasse tudo. Então a Rainha admitiu o Sr. Dérique e contou tudo pra ele.

A rainha, passeando pelo castelo, ouviu a princesa Anabele conversando com Redelen e Redelen dizia que ela tem a solução pra descobrir quem matou o Príncipe e disse que ela tinha uma pulseira que respondia qualquer pergunta, então a rainha rapidamente foi pedir para Dérique que pegasse essa pulseira antes dela.

Dérique rapidamente fez o favor da rainha. Quando Dérique viu que a Rainha queria o mal da Princesa quis rapidamente contar para a Princesa. Então, antes de ele contar, a Rainha o matou e depois foi chamar a filha dela, então a Rainha percebeu que estava sozinha, pegou a faca e quis assassinar a Princesa, mas bem na hora Redelen chega e empurra a Rainha e a Rainha foge pra bem longe, mais se esquece da pulseira no seu guarda roupa.

Se passou dois anos e a Princesa Anabele encontra Érique, uma pessoa certa, que ela se casou e viveu feliz com ele. Um dia, a Princesa entrou no quarto de sua mãe para passar batom. Então ela encontra a pulseira e vai correndo mostrar para sua amiga. Então a amiga pergunta quem é que matou o Príncipe e aparece, assim, a Rainha Marlucia e a Princesa fica sem entender por que sua mãe faria isso. Se passa mais um ano e Anabele resolve procurar sua mãe. Então foi para Nova Iorque procurar sua mãe no hotel que ela sempre ficava hospedada. Rapidamente, antes da Princesa e da Redelen chegarem, Willian, ex-empregado da Rainha, resolve fazer vingança matando a Rainha. Então ele chegou no hotel onde ela estava hospedada e a matou. Quando a Princesa e Redelen chegaram, ela estava morta.

Então Anabele e Redelen voltaram pra Londres e Anabele viveu feliz com Érique e Redelen se casou com Willian e todos viveram felizes pra sempre.

Escrito por:

Laryelson dos Santos Chagas

Nasceu: 28-09-2003 em São Luís (MA)

Filiação: Luis Jorge Chagas e Elizabeth Pinhero dos Santos Chagas

Por que eu criei essa historia

Eu, Laryelson, criei essa história com base em contos de fadas, desenhos e com a ajuda dos seguintes amigos:

Professora (Carmen) e meus colegas (Leo, Jean, Stefany, Sabrina, Matheus e Pedro)

Nesse dia, fugindo um pouco da proposta, por conta das conversas que as crianças trouxeram no início da roda acerca de seus cotidianos, entreguei um papel para cada uma delas e pedi que escrevessem três frases que eram recorrentes ouvir em suas casas:

- três frases que ouviam muito;
- três que falavam muito;
- três que gostariam de ouvir mais.

A maioria das crianças não escreveu três frases para cada circunstância. Deram mais enfoque às frases que elas mais ouvem e as que gostariam de ouvir, houve bem poucas respostas às frases que pedi sobre o que elas mesmas costumam dizer. Também muitas não colocaram no papel o nome. Por isso, optei por deixar as frases soltas e misturadas, como reproduzo a seguir.

Com licença.
Liga o celular.
Bom dia.
Vou preparar o café da manhã.
Vou ajudar minha irmã a escovar os dentes.
Pode mexer no computador.
Vamos pro *shopping*.
Compramos um monte de doce para você comer.
Que tal jogarmos *Club Pinguim* juntos na minha vez de mexer no computador?
Vou ser uma filha melhor.
Não vou comer todo o doce, prometo.
Renan vai tomar o seu banho sozinho.
Não vai para a escola hoje.
Você merece.
Você só tem 5 anos, por isso que eu vou te ensinar.
Pode ficar mais um pouco.
Eu te amo e nada vai nos separar.
Pode ficar à vontade hoje.
Hoje você está livre para brincar lá fora.
Vai dormir, por favor.
Eu não quero fazer isso.
(Vai à merda.)⁵⁵
Eu não gosto de #####⁵⁶ você.
Eu me amo. (Estava escrito dentro de um coração bem grande, utilizando todo o espaço da folha.)
Você pode fazer o que quiser.
Não precisa fazer lição.

⁵⁵ A criança escreveu e depois apagou.

⁵⁶ Não dá para identificar o que foi escrito antes, também foi apagado.

Não precisa mais estudar.
Não quero fazer minha cirurgia.
Quero balas e doces.
Deixa eu ser livre.
Engole este celular.
Para de relinchar.
Ataque surpresa, agora é minha vez.
Tudo que estiver no chão vai para o lixo.
Cara de bode.

A partir dessas frases, propus um exercício de ação e reação: uma criança dizia uma “frase dura” e a outra respondia com uma “frase amorosa”. Eles iam experimentando intenções como medo, alegria, raiva, euforia, tédio e outras sensações que pedi para acompanhar as ações (vídeo: 42:30). Por fim, improvisamos essas relações introduzindo o elemento do lugar: improvisavam uma situação imaginando estarem dentro de um ônibus e outra, na praia. A regra era que só podiam usar essas frases e nenhuma outra palavra além delas. Tinham também o desafio de, através das ações, tornar os espaços invisíveis em visíveis. Minha ideia era, depois, introduzir essas falas como dramaturgia dentro da história que estavam escrevendo e ensaiando. Depois do aquecimento e da improvisação com as frases, ações e espaço, ensaiamos as cenas. Aconteceu algo que achei muito interessante: Matheus faria a personagem da princesa e Laryelson, a da rainha e isso não causou nenhum constrangimento por parte deles ou deboche por parte de seus colegas.

No encontro seguinte, no dia **03 de novembro**, o que houve de mais interessante foi a introdução do celular trazido por Leo como um comando de algumas sonoridades para a história: um som para fazer a aceleração da moto; outro como atmosfera para a cena da “festa-balada”; outro para anunciar a morte do príncipe, que era uma espécie de marcha fúnebre; etc.

10 de novembro. (vídeo: 53:24)

Nesse encontro por conta da sonorização do celular no encontro anterior... Deixei preparado, à espera das crianças, um microfone no meio da sala.

Também havia surgido uma ideia, trazida pelas crianças, para que a princesa tivesse duas facetas, uma boa e uma má, o que achei muito requintado.

Com o microfone, propus que duas crianças ficassem uma de costas para a outra. Elas representariam a princesa. Enquanto isto, o público ia fazendo perguntas para os dois “atores” que fariam cada um, uma das facetas da mesma personagem. Era uma

espécie de berlinda, jogo de criação de personagem, comumente usado em alguns processos de criação de personagem.

Depois ensaiamos as cenas, passando cada uma das ações e dando enfoque aos lugares de cada cena e às suas respectivas transições. A proposta de cenário era para que ele fosse todo desenhado no chão com giz de lousa durante a cena, para recuperar o trabalho com os desenhos dos mapas que fizemos em nossos encontros iniciais.

A seguir, tentarei reproduzir as falas surgidas no exercício da berlinda, que são bem interessantes para observarmos alguns sinais trazidos pelas crianças. As crianças que estão na berlinda são Matheus e Stefany, ambos representando a princesa Anabele e cada uma propondo uma faceta diferente para a personagem. Todos os que estão de fora assistem e fazem perguntas para eles.⁵⁷ Procurei reproduzir ao máximo o que e como as crianças falaram. Algumas falas são inaudíveis então usei o seguinte código para designar esta dificuldade: #####

Stefany (*respondendo a alguma pergunta sobre como lidar com o imposto arrecadado de seu povo*): Eu abato desses mais do que eu posso, aí eles compram e o dinheiro vai para mim.

Carmen: Como?

Ayla: Não entendi.

Carmen: Fale de novo, como você lida com os impostos?

Stefany: Os impostos as pessoas tem que me dar porque é para sustentar o meu reino, então eu preciso desse dinheiro, não só para sustentar os meus súditos. Aí eu uso esse dinheiro com Bolsa Família.

Matheus (*fazendo a outra faceta da rainha*): Os meus impostos você sabe como eu uso no reino? Pedindo para matar ele. Porque ele tá falido. Aí, ó, outra falida. Aí, ó, não quer me dar dinheiro (*aponta para as crianças que representam seus súditos*).

Leonardo: Algum dos seus súditos já morreu de fome?

Maria Sabrina: (*risos*).

Matheus: Você está morrendo.

Stefany (*vira e toma a voz, respondendo à mesma pergunta*⁵⁸): Claro que não meu reino é o mais...

Ayla (*interrompe*): Como você sabe disso?

Carmen (*procurando dar sequencia à resposta de Stefany*): É o mais o que?

Stefany: É o que tem mais cultura, menos pessoas na rua (*Maria Sabrina ri*), se é que tem pessoas nas ruas. Meu reino é o reino que reina para brilhar!

Leonardo (*fazendo um comentário*): É o reino gelado.

Maria Sabrina: Você daria o seu melhor vestido para os súditos?

Leonardo (*respondendo no lugar da princesa*): Claro que não.

Stefany: Depende da causa, né?

Matheus: Se eu dou o meu vestido para os súditos? Eles não são veados, que eu saiba, são homens. Que merda é essa?

Ayla: Ô majestade, qual o tamanho do seu vestidinho aí, quanto você usa?

⁵⁷ Fazem perguntas: Ayla, Leonardo, Maria Sabrina e eu.

⁵⁸ Esse, aliás, é o jogo: alguém do público fazia perguntas e duas crianças respondiam, cada uma do seu jeito.

Matheus: É 58 aqui.

Ayla: Se aqui fica agarradinho, se aqui, ó (*mostra em seu próprio corpo*), se é longo?

Matheus: Bem curtinho, porque esse bicho aé é safadinho (*apontando para Leonardo*).

Ayla: (####).

Stefany: Meu vestido tem que ser depois dos (*ela parece ter usado um termo recorrente na moda que não compreendi muito bem*), porque se não fica muito... como é a palavra mesmo?

Ayla: Piriguete!

Stefany: Também pode ser essa palavra nova aí. Eu nunca vi no dicionário. Porque eu sigo o dicionário. Eu sigo as coisas certas, vote na Anabele 13.

Matheus: Eu não sei ler, não sei de nada.

Leonardo: Você já pensou em colocar lentes de contato?

Matheus: Eu não sou cega. Tá me chamando de cega? Fala isso pro meu advogado.

(####)

Stefany: Então, né? Eu até usaria, mas eu gosto das coisas mais naturais, então eu prefiro usar óculos.

Ayla: (*Ayla faz um comentário sobre a coroa de Matheus, não dá para ouvir exatamente o que é*).

Matheus (*respondendo ao comentário da Ayla*): E daí? A coroa é minha, vou usar só assim. (####)

Carmen: Você tem noção de como a sua mãe comanda o reino?

Matheus: Ih, é uma merda. Mas fazer o que? Eu sou a princesa!

Stefany: Claro que sim, eu nunca vou perdoar a minha mãe por ter feito isso, por todos os meus súditos.

Carmen: O que ela fez?

Stefany: O que ela fez? Ela desviou muito dinheiro para as próprias indústrias dela. E ela não soube comandar. Tinha muita gente morrendo de fome. Sim, eu disse que ninguém tinha morrido de fome, mas morreram apenas no governo dela, no meu nunca. Eu nunca vou deixar isso acontecer. Isso se acontecer, vocês podem... (*pára um pouco para pensar no que vai dizer*) podem fazer qualquer coisa que quiserem fazer contra mim.

Carmen: Mas, enquanto isso, o que você está fazendo em relação a isto?

Stefany: Então, né? Eu tô... eu tô ajudando as pessoas que sofrem ebola.

Carmen: Tem caso de ebola no seu reino? Ai, socorro!

Stefany: Não, não...

Matheus: Se tem ebola?

Carmen: É.

Matheus: Todo mundo aí tá cheio de ebola. Tem ebola pra todo lado. Você não pode nem sair na porta, não dá nem pra você dar o primeiro passo, que tem um morto. Aí tá cagado.

Leonardo: Você se arrepende pela morte de seu príncipe?

Matheus: Que se ferre ele! O importante foi a herança que ele deixou, sabe? O cartão de crédito. Ah! Eu fui para a balada. (*Vai para trás da Stefany e simula um choro pela morte do príncipe. Stefany também chora e murmura algo que não compreendo e Matheus mesmo pergunta a Stefany e ao mesmo tempo para sim mesmo: E já tá grávida, que ####?*)

Ayla: Majestade, (*com dúvida*) eu pergunto ou não pergunto? Você tem algum filho com o príncipe?

Stefany: Eu não, eu apenas dou dinheiro para...

Ayla: *(Diz alguma coisa...que parece designar uma instituição que cuida de crianças abandonadas).*

Stefany: Sim, exatamente. Muito obrigada. Eu sempre me esqueço essas palavras.

Matheus: Orfanato? Que isso? Que eu saiba, só tem alguns mendigos aí na rua pedindo esmolas.

Sabrina: Você canta?

Matheus: Canto: alêcrilêcrilê... *(cantando)*.

Stefany: Então, voltando à pergunta, né? Então, não tem orfanatos aqui porque aqui nenhum pai deixa suas crias, porque aqui tem muita educação e dinheiro para todos e não é necessário fazer isso. E, sim, eu canto, mas eu não canto melhor que você, querida.

Carmen: Princesa, você está mal informada. O seu povo está passando muitas necessidades.

Leonardo *(simulando que está passando fome)*: Eu tô morrendo de fome.

Stefany: O meu povo?

Carmen: *(aproveitando-se da proposta de Leo)*: Aí, olha aí, olha esse súdito, por exemplo *(aponta para Leonardo caído no chão)*.

(Ayla entrando no jogo da simulação fica falando muitas coisas, sem parar, enquanto Stefany finge dar comida para Leo/seu súdito. Matheus permanece grudado em suas costas, como se fosse mesmo seu outro eu.)... Não tem frango é uma vez só vai... Agora põe em cima...

Stefany: Por favor, por favor, eu tenho que ajudar ele. Tome comida. Come muita comida, muita comida.. Muita água. Pronto, ele não está mais passando fome.

Carmen: Mas amanhã você vai estar aí para dar esta comida para ele de novo?

Stefany: Amanhã é amanhã. Eu vou ajudar hoje, então eu tenho que cuidar do hoje, não do amanhã.

Carmen: *(risos.)* Como que é? Repita isso.

Ayla: *(continua falando sem parar no meio das outras falas.)* óh essa aqui morreu óh aqui óh ... aqui óh ... *(Mostra a Sabrina, que entra no jogo dela, fingindo-se de morta.)* Onde a gente enterra? já faz três dias. Já vai começar a feder, já.

Matheus *(querendo entrar no jogo da Ayla)*: ...E?

Stefany *(continua na sua explicação sobre dar de comer a quem precisa)*: Hoje é hoje, amanhã é amanhã, então cuide de cada dia.

Ayla: Professora, pode trocar?

Stefany: Aproveite cada dia como sua vida.

Matheus *(voltando para o jogo da Ayla e de Sabrina)*: Você não estava morta? Só tá querendo o Bolsa Família. Vá à merda. Vou cortar o seu Bolsa Família. Ah, não, calma aí! Não tem Bolsa Família, né? Ah, então deixa pra lá.

Sabrina: A gente tem direito.

Matheus: E? Não sou eu quem mando aqui. E? A minha mãe já morreu, e?

Carmen: Mais perguntas?

Ayla: Não.

Sabrina: ##### feia...

Matheus *(para Sabrina)*: Porque eu sou sua mãe.

Stefany: Então, eu não avalio essa questão de beleza. Eu acho que a beleza ela tem que ser difusa. Se você for uma pessoa boa, você é bonita. Se você não for uma pessoa boa, você é feia. Então nós temos que avaliar essa beleza de tantos valores na nossa sociedade e vendo o que realmente

há dentro de nós. Porque nós, sim, é que fazemos a diferença (*dá um salto*).

Leonardo: Você já pensou alguma vez em parar de ser princesa?

Stefany: Nunca, porque, assim, modéstia à parte, eu acho que sou uma ótima princesa. Eu divido isso com todas as pessoas desse reino.

Carmen: O que é ser uma princesa?

Stefany: Ser uma princesa é mais do que usar uma coroa e vestidos bonitos. Ser uma princesa...

Ayla: (*interrompe*) e sapatos.

Stefany: Em primeiro lugar...

Ayla: E maquiagem.

Leonardo (*para Ayla*): Tá bom, né? Por favor...

Ayla: E aquelas luvinhas brancas.

Stefany: Mas continuando: ser uma princesa é, em primeiro lugar, ajudar o seu povo que está necessitado ou não. Dependendo de como ele está, não faz mal dele receber sempre um pouco mais.

Ayla: (*voltando a história do súdito que morreu*) Ô princesa, morreu faz três dias. Onde é que eu enterro, ou você não entendeu?

Matheus: Calma aí! Ser uma princesa? É ganhar um McLanche Feliz. Tudo de graça.

Ayla: Ô princesa, em que século que tá?

Matheus: Hã?

Ayla: Que século que tá?

Stefany: Século XXI.

(*Alguém diz*): Jura, ainda? (*Risos.*)

A seguir, fotografias do cenário desenhado no chão com giz:





Figuras 103-108. Ayla e Laryelson desenhando o cenário no chão.

Interrupção – e algumas precipitadas conclusões:

Nesse momento, gostaria de tentar refletir sobre o exercício da berlinda, que considero uma das pérolas mais importantes, coletada de toda a experiência que eu vivi com as crianças. De alguma maneira, essa materialidade, sintetiza o porquê das minhas escolhas como arte-educadora.

Para mim essas falas revelam uma série de questões sobre como as crianças (ao menos as da periferia) têm produzido cultura e como elas vêm sentindo e refletindo o mundo em que vivemos. Para relacionar com Benjamin (2009), podemos dizer que são esses os sinais dos nossos tempos, de um rosto multifacetado, que elas nos têm revelado através de suas atitudes, falas e brincadeiras.

Tenho a urgência de pensar como nós, artistas e educadores, devemos nos colocar na mediação dessa realidade.

Essa atividade também faz aparecer com vigor e, ao mesmo tempo, contrapõe-se à preocupação justa de Hannah Arendt (2011) de proteger as crianças da exposição que o mundo público ostenta. Mesmo dentro de suas casas, fechadas entre quatro paredes, ou dentro de seus quartos, as crianças estão e continuarão a ficar expostas e a engolir tudo que os adultos consomem: cultura, hábitos, telejornais, telenovelas, programas de TV, visões políticas, mentiras, catástrofes e até mesmo intolerâncias, discursos de ódio e de eliminação da alteridade. Parece não haver mais volta em relação ao que a própria Hannah Arendt já havia detectado com a crise da modernidade: o mundo público invadiu por completo o mundo privado e, podemos dizer, salvo em alguns raros casos, invadiu também o imaginário infantil.

Por outro lado, tal realidade também nos revela a força crítica do teatro infantil e do discurso profundo e atual que as crianças desta pesquisa artística pedagógica

demonstraram possuir, ao manipularem muito bem os ecos e fragmentos históricos que elas coletaram mediante a condição de superexposição que estão submetidas.

Pelo que demonstraram em suas improvisações, um conhecimento peculiar dentro do universo delas foi acionado, conhecimento, aliás, carregado de uma visão muito crítica sobre o contexto sociopolítico brasileiro. Elas simplesmente desenharam com tintas bem grossas e borradas o atual momento político que estamos vivendo: um momento no qual o autoritarismo, as doenças, a vida tornada coisa, as epidemias e as catástrofes batem à nossa porta diariamente, como guerras, como sombras, como fantasmas. Isso pode ser visto, por exemplo, na metáfora do corpo morto há três dias, cujo cheiro fétido invade nossas narinas e nos lembra a todo instante o quanto nosso minúsculo corpo nada pode contra tanta barbárie.

As crianças revelam a nossa total pobreza de experiências, as nossas existências de camundongo Mickey (BENJAMIN, 2012, p. 90) e a nossa cultura de vidro, expressada na referência que Leo traz ao filme *Frozen* (2014), quando diz com todas as letras, no exercício da berlinda, que o reino da princesa e de sua mãe é um reino gelado. O que interpreto dessa frase com a minha “máscara da experiência”, é que nós, adultos, estamos todos petrificados, imóveis, sem saber para onde ir e o que fazer.

Stefany: É o que tem mais cultura, menos pessoas na rua (*Maria Sabrina ri*),
se é que tem pessoas nas ruas. Meu reino é o reino que reina para brilhar!
Leonardo: É o reino gelado.

Ayla: Ô princesa, (#####) morreu faz três dias. Onde é que eu enterro, ou você não entendeu?
Matheus: Calma aí! Ser uma princesa? É ganhar um McLanche Feliz. Tudo de graça.

Como já disse anteriormente, surgiu das crianças a ideia de tentar fazer a princesa ser interpretada de duas maneiras bem opostas, que, no entendimento delas, significava um lado bom e um lado mal. Não é minha intenção fazer uma interpretação psicanalítica desse material tão rico contido nessas falas que as crianças trouxeram no exercício da berlinda. Aliás,

[...] somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal. Não tanto, como apraz ao psicólogo, sinal do inconsciente das latências, repressões, censuras, mas antes sinal do mundo no qual as crianças vivem e dá ordens (BENJAMIN, 2009, p. 115).

Tentarei, então, fazer apenas algumas analogias com as premissas de Benjamin sobre a consciência que o teatro desperta nas crianças, uma consciência que, segundo o autor, causava pânico na burguesia de sua época, que preferia banir o teatro para fora da

educação, já que não podiam suportar a “proximidade na qual realidade e jogo se fundiam para as crianças, imbricando-se tão intimamente que sofrimentos encenados poderiam converter-se em sofrimentos autênticos, surras encenadas em surras reais” (BENJAMIN, 2009, p. 114). O teatro visto desse jeito seria uma arma poderosa de tomada de consciência de classe, já que a cultura sempre foi “um instrumento das classes dominantes” (LÖWY, apud BENJAMIN, 2005, p. 79).

Os “bens culturais” passaram da Grécia para Roma e, em seguida, para a Igreja, depois caíram nas mãos da burguesia, desde o Renascimento até hoje. Em cada caso a elite dominante se apropria – pelas conquistas, ou por outros meios bárbaros – da cultura anterior e a integra a seu sistema de dominação social e ideológico (LÖWY, 2005, p. 79).

Pelo menos em São Paulo, há aproximadamente 15 anos, cada vez mais as classes baixas estão se apropriando das linguagens artísticas e até de recursos públicos para gerir seus projetos⁵⁹ nas várias periferias da cidade de São Paulo, enquanto a burguesia, que também já adquiriu um novo rosto, embrutecido, já nem teme tanto assim as formas ou os conteúdos que o teatro denuncia.

Talvez seja possível dizer, em alguns casos, que hoje o que se teme por parte da nova e velha burguesia brasileira é o poder de compra dos pobres, e não propriamente sua consciência crítica, seja porque ela ainda não tenha chegado plenamente para a maioria da população, ou seja porque, no Brasil, haja uma peculiaridade na má formação, na qual os senhores, desde a época da colonização, preocupam-se mais em manter seus privilégios e seu mando estendido desde a casa grande até a senzala, fazendo da vida pública uma vida privada, como vimos anteriormente, no capítulo dedicado a Paulo Freire.

⁵⁹ Trato aqui principalmente dos Programas da Secretaria Municipal de Cultura, tornados leis, tais como VAI (Programação de Valorização a Iniciativas Culturais), de 2003, voltado, sobretudo às iniciativas culturais de jovens das periferias. E também do Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, de 2002, que tem por objetivo apoiar a manutenção e criação de projetos de trabalho continuado de pesquisa e produção teatral, visando o desenvolvimento do teatro e o melhor acesso da população a ele, por intermédio de grupos profissionais de teatro que são financiados diretamente por esse programa e que, atualmente, por causa de outros projetos implantados na Secretaria de Cultura, têm sido acessados por grupos que nasceram e estão nas periferias com projetos de formação e que, de alguma forma, multiplicam seu poder de alcance e influência. Todos esses projetos de lei, a meu ver, são a continuidade da proposta do programa de governo de Marta Suplicy à Secretaria de Cultura da cidade de São Paulo, quando assumiu a prefeitura em 2000, com projetos muito importantes, como a criação dos CEUS, Formação de Público, Ocupação de Teatros Distritais, Teatro Vocacional, entre outros. Dos projetos que citei, que ainda não viraram lei, apenas o Programa Vocacional têm resistido ao sucateamento dos projetos culturais da cidade. Para corroborar com essa ideia de que a arte é uma realidade na periferia, cada vez mais cresce o número de saraus em bares, becos, lajes e centros comunitários. Atualmente, há um movimento político das periferias para que se implante um projeto de lei que visa garantir fomento aos grupos e às iniciativas culturais que se encontram fora dos grandes centros decisórios. Há, também, outras manifestações por parte de vários grupos e artistas de várias linguagens.

De qualquer forma, há no ar certo desespero dos mais ricos em perder seu *status*, seja porque as camadas mais pobres estão comprando mais, viajando mais ou, na melhor das hipóteses, está estudando mais. De todo modo, o processo tem ocorrido de forma bem estranha, bem ao modo brasileiro, ou “ornitorriticamente”⁶⁰, como definiu bem o filósofo brasileiro Francisco de Oliveira (1998).

De modo que, se por um lado estamos nos apropriando das linguagens artísticas e também, raramente, de uma educação superior pública de melhor qualidade⁶¹, também estamos sem o caminho da consciência crítica, nos apropriando dos bens de consumo, essa força que apazigua a nossa capacidade de lutar e nos torna “iguais” perante o poder de compra. Tal cenário sócio econômico talvez corrobore para que a arte a nós renegada durante séculos já não apareça para a burguesia como uma ferramenta perigosa, como o era na Alemanha da época de Walter Benjamin (2009, p. 114).

É fato que a mistura se dá com base no interesse do próprio capital e na peculiaridade sociocultural que a sociedade brasileira possui. Mesmo o contato com a arte e com a educação de qualidade continuam ainda sendo exceção e não regra.

No Brasil, tivemos a chance de mudar esse cenário com um partido de esquerda no governo federal. Mas, infelizmente, se pensarmos no tamanho do país e na sua realidade sociocultural, os investimentos são ainda insuficientes para as áreas sociais básicas, que consolidariam melhoras na vida e uma dignidade real, em que mulheres e homens pudessem ter mais acesso gratuito e de qualidade a direitos básicos garantidos na Constituição: comida, moradia, lazer, educação, cultura, saúde e, com isso, mais consciência crítica. Houve avanços, é verdade, mas mesmo assegurá-los, quiçá radicalizá-los, tem sido uma tarefa hercúlea, vide a crise política que estamos enfrentando, devido a uma política presa aos grandes interesses do lucro.

Assistimos a um governo ameaçado de governar, porque talvez seu maior erro tenha sido ceder ao jogo da política promovido pelas empresas milionárias e apostar em uma política em que a economia, a aquisição de mercadorias e o poder de compra são mais estimulados do que o poder de pensar.

⁶⁰ A tese de Francisco de Oliveira é de que o Brasil se assemelharia a um ornitorrinco, um animal que se parece com um réptil, peixe e mamífero. “[...] Esta é a afirmação de um animal cuja ‘evolução’ seguiu todos os passos da família! Como primata ele já é quase um *homo sapiens*! Parece dispor de ‘consciência’, pois democratizou-se já há quase três décadas. Falta-lhe ainda produzir conhecimento, ciência e técnica” (Chico de Oliveira – O Ornitorrinco, 1998).

⁶¹ Me refiro à entrada de pobres e negros nas universidades públicas, através de vários programas de governo, lugar até então consagrado à elite do país. Este mestrado é prova viva desse processo, assim como muitas pessoas próximas a mim, algo que dez anos atrás não era tão comum assim.

Essa mistura nos discursos, o fortalecimento do povo brasileiro como consumidor, e não como alguém consciente da sua história e formação, assunto de que se ocupou muito Paulo Freire, pode ser percebido nas falas das crianças. Stefany fala como uma governante que assume, no jogo, o discurso da esquerda, de alguém mais consciente e preocupada com o bem estar de seu povo.

Stefany: Os impostos as pessoas tem que me dar porque é para sustentar o meu reino, então eu preciso desse dinheiro, não só para sustentar os meus súditos. Aí eu uso esse dinheiro com Bolsa Família.

Já Matheus assume o lado reacionário do discurso. E, mais ainda, de um político que só se preocupa consigo próprio, sem se preocupar com o próximo ou com seu povo, já que geralmente consideramos que quem está no poder deveria se preocupar minimamente com isso.

Matheus: Você não estava morta? Só tá querendo o Bolsa Família. Vá à merda. Vou cortar o seu Bolsa Família. Ah, não, calma aí! Não tem Bolsa Família, né? Ah, então deixa pra lá.

Nas duas falas fica evidente a oposição de opiniões. Vemos claramente um ser a favor do Bolsa Família e o outro ser contra. Nesse caso, o Bolsa Família, sem expressar nenhum juízo de valor, serve como parâmetro de um governo mais preocupado com projetos sociais que amenizam a pobreza extrema.

Stefany: É o [reino] que tem mais cultura, menos pessoas na rua (*Maria Sabrina ri*), se é que tem pessoas nas ruas. Meu reino é o reino que reina para brilhar!

Enquanto isso, Matheus e outras crianças que também se posicionaram, na berlinda ou no público fazendo as perguntas, elevam a um grau de alta potência o discurso reacionário e fundamentalista da direita. Ambos exacerbam o que está ou deveria estar por trás de cada discurso:

Ayla: (*continua falando sem parar no meio das outras falas. Mostra a Sabrina, que entra no jogo dela, fingindo-se de morta.*) Onde a gente enterra? (*Inaudível*) já faz três dias. Já vai começar a feder, já.

Matheus: ...E?

Stefany (*continua na sua explicação sobre dar de comer a quem precisa*): Hoje é hoje, amanhã é amanhã, então cuide de cada dia.

Ayla: Professora, pode trocar?

Stefany: Aproveite cada dia como sua vida.

Matheus: Você não estava morta? Só tá querendo o Bolsa Família. Vá à merda. Vou cortar o seu Bolsa Família. Ah, não, calma aí! Não tem Bolsa Família, né? Ah, então deixa pra lá.

Sabrina: A gente tem direito.

Talvez, porém, o mais importante seja perceber a atualidade do pensamento benjaminiano e a “força aniquilante” que as crianças possuem, mesmo em tempos tão confusos, que nos atrapalham à visão do fim do túnel a nossa diferença e consciência de classe.

Quando Benjamin escreve, em 1928, uma proposta de programa de teatro infantil para as classes trabalhadoras do Partido Comunista alemão, ele parecia preocupado também com a forma com que os comunistas stalinistas estavam educando suas crianças e alertava para que se prestasse mais atenção aos seus sinais, que conteriam as centelhas das forças mais poderosas e atuais (BENJAMIN, 2009, p. 115). Para ele, e ainda hoje, a tal “teoria dos sinais” deveria ser observada e levada muito a sério. Primeiramente, arriscamo-nos, para entender como estamos vivendo e transmitindo nossos valores aos mais novos e, em segundo lugar, para que pudéssemos “resgatar as crianças do reino mágico da fantasia” e conduzi-las à reflexão e à recriação desses sinais em gestos artísticos, criativos, críticos. E, talvez, com uma terceira importância, para que seja um alerta aos partidos comunistas stalinistas, que se vejam refletidos nos sinais das crianças e mudem a forma de pensar a história, a cultura, a educação e suas relações, o que, infelizmente, não aconteceu. Os sinais não surgem por acaso, eles representam “um mundo no qual a criança vive e dá ordens” (ibidem), representam como as crianças interpretam o mundo dos adultos, um mundo corroído pela catástrofe.

Percebemos também como sinal a forma com que Stefany se expressa: tem um apelo forte em tentar realizar gestos delicados com as mãos, falar em voz suave, calma e tranquila, com um discurso mais prolixo e em uma tentativa de utilizar uma linguagem mais erudita e mais amorosa, que nos lembra dos discursos das ONGs que praticam assistencialismo. Ao contrário, Matheus é mais lacônico, mais objetivo, mais ácido e jocoso, até revelando, em uma de suas falas, que não sabe ler, enquanto Stefany procura a melhor palavra para dar seus exemplos, revelando, inclusive, que não conhece certas palavras de “baixo calão”, já que se guia e acredita no dicionário, “acredita nas coisas certas”.

Stefany: Meu vestido tem que ser depois dos (*inaudível*), porque se não fica muito... como é a palavra mesmo?

Ayla: Piriguetel!

Stefany: Também pode ser essa palavra nova aí. Eu nunca vi no dicionário.

Porque eu sigo o dicionário. Eu sigo as coisas certas, vote na Anabele 13.

Matheus: Eu não sei ler, não sei de nada.

É interessante perceber que a última pergunta, a que encerra a berlinda de Matheus e Stefany é: “Que século que tá?” Como se tais discursos, especialmente o de Stefany, não se sustentassem mais diante da realidade de coisas que estamos vivendo.

Ayla: Ô princesa, em que século que tá?

Matheus: Hã?

Ayla: Que século que tá?

Stefany: Século XXI.

(Alguém diz): Jura, ainda?

(Risos.)

Outra atitude interessante é refletir sobre esses cacos e saltos históricos e as misturas que as crianças fazem com os diversos elementos que *a priori* pertenceriam a realidades completamente distintas: rainhas, princesas, príncipes, motoqueiros, Bolsa Família. Em alguma medida, se continuarmos pensando que a criança consegue escrever novas histórias através dos detritos e, com isso, montar pequenos mundos utópicos, também podemos pensar que as crianças conseguem trazer, através de suas brincadeiras, assim como os artistas através de suas obras, o tal “tempo-de-agora”, que interrompe a história linear que segue sempre adiante sem olhar para trás.

Ora, não parece ser isso o que as crianças fazem quando seus “representantes monárquicos” falam dos problemas sociais que estamos enfrentando hoje? E quando os mesmos representantes soam caricatos, risíveis e não conseguem cuidar bem do seu povo? As figuras monárquicas retiradas de seus contextos e seu passado longínquo, na construção das crianças, estão à serviço da compreensão que elas fazem de suas próprias realidades, ou seja de um “itinerário próprio” que elas mesmas insistem em conduzir. Resgatam personagens, como reis, rainhas, princesas e príncipes, que representam o supremo poder de um país, para dizerem o quanto a estrutura de poder é falida, mentirosa e cheia de contradições, já que a população morre nas ruas de epidemias e de fome. Ainda não conseguem resgatar da história os vencidos, mas os mesmos vencedores de sempre, porém, de modo a zombar deles, desconfiar, denunciar e cobrar, e por que não dizer: sobre o padecimento do povo, história que se repete desde os grandes reinados até os nossos dias atuais de “liberdade e democracia”.

E, como se trata de ficção, a organização do discurso, é sempre feito com um propósito outro, quase sempre o de provocar a crítica e a reflexão, o que o torna um convite propício para a educadora observadora encaminhar as crianças aos verdadeiros conteúdos que importam. Veremos adiante como isso se deu.

Retomo, entretanto, a narração dos encontros seguintes. No **dia 17 de novembro**⁶², houve a visita do integrante da II Trupe de Choque Ricardo Severino e sua filha Flora (vídeo1:03:20). Minha proposta inicial era incluir nas cenas as frases que escreveram e jogaram no encontro do dia 27 de outubro.



Figura 109. . Ayla, Laryelson, Leo, Maria Sabrina e Matheus compondo a dramaturgia.

Nesse dia a narração apareceu como elemento forte da cena. Houve até certa propensão para se narrar tudo, até mesmo o que era encenado, criando uma redundância. Propus então para que narrassem somente o que não era realizado em ações. Nesse dia, também, passamos toda a história juntos. Anotei as seguintes observações em meu caderno:

- Pensar em ações concretas para cada espaço, pois ainda há dificuldades com isso. O espaço da cena quase não aparece. O espaço que prevalece ainda é o da sala de ensaio, não o da ficção.
- Ajudar a trazer ações com o uso de iluminação e objetos.
- Apostar mais nas frases deles como dramaturgia para a cena.
- Trabalhar melhor as ações, para ajudar a diminuir esta dificuldade do excesso de narração.

⁶² Tempo para ver o vídeo desse encontro: 1:11:46

- Construir o cenário inspirado nos mapas que fizemos. Pensar em como dar tridimensionalidade ao cenário, usar alguns objetos e poucos adereços para fazer isso.



Figura 110. 24 de novembro. Ensaio.

Como vínhamos fazendo uso de alguns elementos de iluminação, pedi que um colega da II Trupe de Choque, técnico de iluminação, viesse ajudar na semana seguinte (**24 de novembro** – vídeo: 1:08:50). Buda deu uma pequena aula de iluminação para as crianças⁶³. Falou sobre uso das cores na luz e no espaço, mostrou a mesa de luz, alguns refletores, gelatinas e apresentou algumas noções de como funciona o processo da luz na cena. Elas adoraram. A partir dessas noções básicas, perguntei a elas que luz achavam que tinha que ter em cada cena ou espaço para ajudar a criar a atmosfera ideal. Criamos juntos um pequeno mapa da luz para as cenas.

⁶³ Tempo para ver o vídeo desse encontro: 1:17:16



Figura 111. Mesa de luz com os apontamentos de cada foco.

Estávamos nos aproximando do fim do ano. Devido à Copa do Mundo, as férias tiveram que ser antecipadas naquele ano. Creio que isso tenha causado, em parte, a desistência de duas das crianças que eram muito fiéis ao trabalho: Stefany e Maria Sabrina. Leonardo, que também era uma criança muito presente, havia quebrado o braço e, por isso, precisou faltar algumas vezes, mas acabou retornando um encontro antes da apresentação e participou da finalização do trabalho.

E entramos juntos no mês de dezembro⁶⁴

Dadas às faltas e desistências, Ayla, Matheus e Laryelson fizeram uma adaptação da história só para os três, já que ainda mantinham aceso o desejo de fazer uma apresentação pública, agendada para o dia 15 de dezembro, dia do nosso último encontro. Sugeri a eles que pensassem em adaptações. Surgiram as seguintes ideias:

- Para resolver o problema do piloto que Leonardo fazia, Matheus propôs que o avião fosse comandado por um piloto automático e que os passageiros recebessem as informações de segurança via celular. Algumas dessas informações de segurança eram responsáveis por algumas ações interessantes que realizavam, por isso era interessante mantê-las.
- A história teria ainda mais narração.
- O morto, ao invés de ser levado para fora, seria convidado a se retirar.

⁶⁴ Tempo para ver o vídeo desse encontro: 1:24:34

- Modificaram o final da história: a mãe morreria atropelada, repetindo-se, assim, involuntariamente ou não, a ação inicial da peça, que começava com o príncipe motoqueiro sofrendo um acidente de trânsito e morrendo.
- Figurinos usados em excesso em Laryelson e o mínimo em Matheus.
- Sem o som do uso do celular do Leonardo, perderam-se muitas coisas interessantes que haviam conquistado.
- Sem a personagem de Leonardo, a princesa do Matheus mudou sua atitude, ficando menos namorada.
- Trabalhar mais as ações no jardim.

Nesse dia as crianças quiseram ensaiar até mais tarde e também em mais dias antes de apresentarem.

No último encontro antes da apresentação, no dia **8 de dezembro**, passamos juntos toda a peça e os momentos em que as luzes entrariam:

- 1º Movimento: Ayla no microfone inicia a narração. Luz nº 4, foco no microfone.
- 2º Movimento: Moto saindo da garagem do castelo. Luz nº 7, voltada para o castelo.
- 3º Movimento. Moto na rua. Luz geral que vai acendendo aos poucos, luz nº 3.
- 4º Movimento: Acidente e morte do Príncipe Nicolas. Luz nº 5.
- 5º Movimento: Anúnciação da morte do Príncipe Nicolas. Luz nº 3. Ayla pede para o morto sair, dizendo simplesmente: “Morto, saia daí!”. Com a mesma luz, há o diálogo entre a amiga da princesa e o rapaz do posto.
- 6º Movimento: Comunicado da morte do príncipe à princesa. Luz nº 1 na igreja.
- 7º Movimento: Princesa no microfone cantando: “Olhe pra frente, pra frente, o Príncipe Nicolas morreu, eu me livrei”. Luz no microfone.
- 8º Movimento: Cena da balada. Luz nº 2 e nº 5 cena da morte.
- 9º Movimento: Princesa volta à igreja. Luz nº 1.
- 10º Movimento: Princesa e amiga saem da igreja, passam pelo morto e ordenam que ele saia. Luz geral.
- 11º Movimento: Cena da rainha no castelo. Luz nº 7 no castelo.
- 12º Movimento: Cena no jardim. Alguém coloca uma flor no microfone. Luz nº 4 e nº 6. Rainha ensaia a conversa sobre a pulseira que levará à descoberta da morte do Príncipe Nicolas. Luz piscando na pulseira.

- 13º Movimento: Rainha no castelo manda chamar o servo para buscar a pulseira mágica antes da princesa. Luz geral quando ele sair para a rua e luz piscando na pulseira.
- 14º Movimento: Princesa e amiga entram para pegar a pulseira, não encontram e vão para casa dormir. Luz vai caindo.
- 15º Movimento: Amanhece. Luz voltando. Acordam. Princesa vai ao quarto da rainha, mexe em suas maquiagens, encontra sem querer a pulseira, coloca no braço e sai. Ao voltar para o quarto, a amiga vê que a pulseira no braço da princesa era a pulseira mágica que procuravam. Então fazem o ritual de perguntar para a pulseira quem é o assassino do príncipe. Mesma luz do movimento anterior.
- 16º Movimento: Rainha manda chamar a princesa. Brigam. Rainha dá uma rasteira na filha. A amiga entra e impede a Rainha. Brigam. Rainha foge. Luz geral.
- 17º Movimento: Rainha vai à rua em direção ao aeroporto. Fala no microfone, pedindo uma passagem para Nova York. Luz, foco no microfone. Cenário: aeroporto e avião.
- 18º Movimento: Princesa e amigos também chegam ao aeroporto e pedem uma passagem para Nova York.
- 19º Movimento: Dentro do avião. Luz nº 11 para o avião. Ayla deu dicas de como é a luz de um avião e tentamos nos inspirar nisso para fazer essa luz.
- 20º Movimento: Caem de paraquedas. Luz geral.
- 21º Movimento: Luz na pulseira e luz no microfone.
- 22º Movimento: Rainha já instalada em um hotel pede comida. Sai para dar uma volta e morre atropelada. Quando ela sai do quarto, a luz é geral, quando ela morre a luz é a mesma da morte do início.

8. (IN)CONCLUSÕES

8.1 Da história que permanecerá aberta ou de como ensinar é ajudar a enxergar o horizonte: algumas lições anotadas a partir de Eduardo Galeano

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai, enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- *Me ajuda a olhar!* (GALEANO, 2002, p.9)

Esse famoso trecho, intitulado “a função da arte/1” da obra *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano (2002), traz uma imagem interessante para pensarmos o processo de ensino e aprendizado vivenciado até agora. Nele, deparamo-nos com o emudecimento de um menino quando se vê diante do esplendor e da beleza infinita do mar pela primeira vez. Não sabendo como proceder diante de tamanha novidade, Diego pede ajuda ao seu pai para enxergar. É possível perceber o papel fundamental do adulto em um bom exemplo de como se educa e para que se educa.

O pai, Santiago Kovadloff, leva seu filho, Diego, para entrar em contato com algo que, até então, era desconhecido para o menino. Ele leva o filho para “descobrir” o mar, de modo que é dada ao menino essa oportunidade da descoberta que, no entanto, cabe só a ele descobrir. Juntos, pai e filho traçam uma viagem em direção ao sul. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem que envolve experiência, movimento, caminhada, tal como nas lições de Aristóteles realizadas nos perípatos dos Liceus de Atenas, em que os diálogos se davam enquanto mestre e discípulos caminhavam juntos. O mesmo adulto que conduz o caminho pelo terreno desconhecido para o menino é também solicitado para fazer a decodificação do objeto no momento de sua apresentação, no caso do texto de Galeano, no momento em que chegam à praia. O aprendizado não termina com sua apresentação. A praia, o mar, são universos vastos a serem explorados pelo menino que o desconhece. O processo de aprendizado é incomensurável e contínuo. O pai seria, então, o professor que, apresentando o objeto novo, teria também que ensinar o aluno a decodificá-lo. Claro que não se trata de qualquer objeto, estamos falando do mar, algo que, por si só, é bastante interessante e convidativo a qualquer ser humano e que, aos

olhos do menino, que o vê pela primeira vez, ganha a magnitude assustadora que a estética às vezes proporciona.

Mesmo sendo o mar um objeto mais que convidativo, todo o processo antes de chegar a ele é de extrema importância, o que o torna ainda mais especial. “Ele [o mar] estava do outro lado das dunas altas”, envolto por areias brancas, sendo preciso uma viagem para alcançá-lo. Contudo, ele estava lá, e estava esperando por eles e por todos aqueles que querem percorrer caminhos distantes, misteriosos e, às vezes, difíceis do conhecimento. Embora o pai conhecesse o mar, ele faz o caminho pelas montanhas junto com o filho, percorrendo o mesmo trajeto que possivelmente já fez por diversas vezes. No entanto, na chegada, ambos são surpreendidos. O menino porque se depara com algo novo e esplendoroso e o pai pela reação de maravilhamento e emudecimento do menino. Ao pai é solicitado a ajuda para olhar, um convite para que percorra um novo caminho de rever o seu próprio objeto, para só então mostrá-lo ao filho. Assim, o pai, professor, aprende novas formas de ver com aquele que nunca tinha visto. E aquele que aprende a ver pela primeira vez, mesmo com as lentes do adulto, pode, depois, criar suas próprias histórias. Durante o longo trajeto até chegarem ao mar, toda a curiosidade necessária foi despertada. Diante de tamanha beleza, emudecedora, um novo tempo se abre para o Sr. Santiago Kovadloff, adulto e pai, e Diego, menino e filho.

O mar remete-nos a algo que faz parte da existência humana, algo muito especial a ser desvelado, que possui beleza e que convida o ser humano a uma experiência estética rara. Nesse caso, nenhuma razão precisa ser evocada, pois o mar poderia ser compreendido como uma experiência altamente estética em si mesma.

O mar revela-se para nós como uma metáfora da arte no processo de aprendizado: ao mesmo tempo em que é calma, navegação, descoberta e traz um horizonte de paz, como toda paisagem marítima, também é, com suas ondas, imensidão, mistério, agitação. Assim talvez seja o processo de ensino e aprendizagem no qual seres humanos são os principais sujeitos do conhecimento: cheio de instabilidade e ao mesmo tempo um horizonte de beleza.

O emudecimento diante da beleza pelo qual Diego é atravessado talvez tenha que ver com algum tipo de experiência estética e, de fato, há de ter, visto que Galeano diz ser essa a função da arte: emudecer, suspender. A arte também é um mistério em meio a tantas torrentes da indústria cultural, é preciso buscá-la e encontrá-la, fazer uma viagem cheia de aventuras e aprendizados.

Com esta pesquisa trilhamos um caminho e chegamos até o mar. Mas o aprendizado não se encerra aqui. Ele, na verdade, se iniciaria agora, trilhando mais uma viagem.

É papel da educadora ou do educador ir aos poucos ajudando o estudante a enxergar certas coisas que lhe são ocultas, mostrando e apresentando o mundo como ele é, tirando-o da zona de conforto, introduzindo-o e levando-o a trilhar outros saberes, criando caminhos ainda não pensados e imaginados, aguçando sua capacidade crítica. Meus esforços talvez tenham chegado somente na apresentação do mar, em sua imensidão na qual é possível mirar o horizonte e querer agarrá-lo, mas que sabemos, sempre se afasta a cada passo que damos em seu alcance. No entanto, sempre está lá para nos lembrar da nossa finitude e do quanto precisamos caminhar.

8.2 De como é bom dar uma conclusão não aguçada a pesquisas materialistas e assumir a tarefa da interpretação dos sonhos⁶⁵

O dia **15 de dezembro de 2014**⁶⁶ foi dia da apresentação da peça, do nosso último encontro e da nossa despedida. As quatro crianças Ayla, Laryelson, Leonardo e Matheus, que ainda quiseram continuar os encontros, mesmo após a oficialização das férias escolares, apresentaram para seus familiares uma versão da peça que criaram.

A apresentação foi realizada com tudo que tínhamos conseguido reunir até aquele momento: cenário, adereços, figurino, texto, iluminação etc.

Ao mesmo tempo em que a decisão por fazer e realizar uma peça teve grandes aprendizados e ganhos, ela também agiu de forma desagregadora, já que duas crianças desistiram de frequentar os encontros após essa decisão. Mesmo Maria Sabrina e Stefany, que continuaram vindo, também pararam de repente, sem dar nenhuma satisfação, mesmo sabendo que continuaríamos os encontros. Creio que seja importante relatar isso novamente, embora já o tenhamos relatado mais detalhadamente antes.

Felizmente, há um processo longo percorrido pela maioria e é importante levar em consideração todas as etapas, como o fizemos, detalhando um a um os encontros realizados.

Agora é chegada a hora de refletir sobre alguns aspectos que me dispus a pensar, me perguntando, primeiramente, se a tal pedagogia artística crítica utópica aconteceu e

⁶⁵ Citação de Walter Benjamin, no livro das *Passagens*, 2009, pgs 506 e 516.

⁶⁶ Vídeo da apresentação final a partir do tempo: 1:31:10

de que forma teria acontecido ou não. Inevitavelmente, ocorreu-me, mais uma vez, a dica que Walter Benjamin deixa ao diretor do teatro infantil: a de conduzir as crianças aos conteúdos e livrá-las do “reino mágico da mera fantasia” (BENJAMIN, 2009, p. 114). O livramento do reino mágico da mera fantasia e a condução que o professor precisa realizar através dos conteúdos creio que são muito similares ao que Paulo Freire afirma sobre conscientizar os estudantes, de modo a libertá-los do nevoeiro e da miopia da ideologia. Quando Benjamin remete a “um reino mágico da mera fantasia”, é bem possível que esteja se referindo à ideologia dominante e à dimensão crítica que deveria existir nos processos educacionais com crianças e jovens das classes baixas. Não é à toa que sua proposta deve se dar no espaço da luta de classes, e não fora dele.

Pergunto-me se no curto processo com as crianças dei conta de realizar essa tarefa difícil. Se em menos de um ano, com um encontro semanal de apenas 2h30 e através da linguagem do teatro, isso é possível de acontecer. Se, para isso, não seria necessário um processo mais longo e continuado. Evidentemente, não tenho respostas claras e cada vez que as persigo me ocorrem ainda mais perguntas.

Creio que talvez as próprias materialidades produzidas pelas crianças possam ajudar a avançar em alguns pontos. Então vamos analisar a história que elas criaram.

Mortos na Rua, cujo título foi mudado para *Felizes para sempre* na última versão que Laryelson trouxe, acabou desenvolvendo-se da seguinte maneira: a história da rainha malvada que mata o príncipe que ia se casar com a sua filha estava repleta de referências à indústria cultural, que é, inclusive, especializada em criar produtos feitos para as crianças. Produtos esses que, sabemos, estão carregados da mais perversa ideologia.

Annabelle, versão estrangeira do nome dado à princesa, vem de um filme de mesmo nome, que conta a história de uma boneca amaldiçoada, com estrutura parecida com outro filme, chamado *Chuck, o brinquedo assassino* (1988). A rainha Marlúcia tem este nome em referência à princesa malvada do filme *Barbie e o portal secreto* (2014), Marlúcia. Os outros personagens foram nomeados a partir de outro filme, *Barbie: escola de princesas* (2011): Redelen (originalmente Hadley), príncipe Nicolás e William, o servo. O personagem do anjo talvez seja o único que não tenha partido de nenhuma referência específica da indústria cultural, e teria surgido da ação e do figurino que Ayla usou na improvisação com as cadeiras.

A estrutura narrativa que criaram tem muitos elementos da estrutura do melodrama. A rainha é uma vilã típica desse tipo de estrutura, uma personagem com

muitos vícios, cruel e sanguinária. Por outro lado, é interessante notar que, diferentemente da rainha má, os demais personagens da história, que são também típicos do melodrama (o herói é o príncipe, a fada é a amiga, o tolo é o servo), na história das crianças não aparecem estruturados pela forma melodramática, mas, sim, como fantasmagorias desse gênero, provavelmente não à toa. O herói, que seria o príncipe, morre logo no início da história, tendo uma participação bem breve. A heroína, que deveria ser feminina – a saber, dentro dos padrões hegemônicos do que é ser feminina em uma sociedade sexista e machista – é interpretada por um menino, que a representa como vulgar, grotesca, comilona, despojada e “periguite”⁶⁷, qualidades nem um pouco condizentes com a própria referência aos filmes de princesas que utilizaram. O personagem do tolo, que também é típico nos melodramas, parece estar diluído em todos os personagens que as crianças fazem, ou seja, todos os personagens são tolos, risíveis, fracassados, caricaturas de si mesmos. Há aí uma quebra, uma transgressão na própria estrutura em que procuraram se apoiar, quebra que, não nos iludamos, já foram incorporadas pelos próprios produtos da indústria cultural, inclusive em versões de filmes infantis nas quais a princesa ganha outros referenciais além da menina feita para casar. Exemplos disso são os filmes *Frozen* (2014) e *Malévola* (2014), referências fortes para as crianças que participaram deste processo que agora descrevo, e *Valente* (2012), que também traz uma criança que rompe com as expectativas de uma princesa tradicional.

Se, por um lado, a história escrita e pensada é influenciada pela estrutura melodramática, que é uma linguagem próxima das crianças, por outro, a encenação que criaram rompe em pontos importantes com tal estrutura.

Seria possível dizer que, ao subverter as estruturas do melodrama, especialmente na construção das personagens, as crianças teriam dado o seu rosto para o mundo dos adultos? Como é possível afirmar isso se o rosto que deram já vem carregado com o imaginário de uma indústria cultural tão feroz, que faz da criança uma das suas grandes presas? Nesse sentido, o novo rosto dado ao mundo, que Benjamin atribuiu à criança, seria todo remendado ou um rosto realmente novo, original, próprio?

⁶⁷ Termo que as crianças usavam bastante. “É uma classificação [para] mulheres conhecidas por estarem sempre na balada, geralmente solteiras, que escolhem com quem e quando querem ficar, [autossuficientes] e que não se importam com a opinião alheia. É uma palavra que surgiu em Salvador, capital da Bahia, e vem da palavra perigosa. A [periguite é muitas vezes tachada de vulgar] e afins, mas muito valorizada por algumas mulheres, que acreditam que a mulher pode e deve se vestir e se comportar da maneira que se sente mais feliz. Mas, no geral, por conta da nossa sociedade machista, é uma palavra que soa pejorativamente [...] para classificar e diminuir a menina ou a mulher.” (Definição retirada de um blog feminista e readaptada por mim.)

Ou, ainda, um rosto que vem com os sinais do mundo como ele aparece para a criança, um mundo ditador, que, em nossos dias, só é capaz de gerar um novo rosto todo remendado?

Benjamin, ao propor sua pedagogia artística crítica dialética, nega a propaganda de ideias de um teatro da burguesia, e aposta em um teatro que atue nas crianças de maneira a reafirmar, através da referência do teatro épico de Brecht, uma força infantil aniquilante, o que, a meu ver, significa que geraria outras materialidades muito originais (BENJAMIN, 2009, 119). Isso posto, não consigo deixar de perguntar se nessa peça que elas criaram, as propagandas, não do teatro burguês, mas da indústria cultural que dissemina os valores da ideologia reinante, não teriam tomado conta do imaginário delas e impedido de brotar o tal “sinal secreto do vindouro, pelo qual fala o gesto infantil”. Ou será que, realizando essa peça com esse rosto remendado de detritos da indústria cultural, não estariam elas fazendo aquilo que o Walter Benjamin diz ser uma “selvagem libertação da fantasia infantil”. Tenho dúvidas com relação a isso. Muitas dúvidas. Será que somente após a primeira etapa poderíamos dar juntos um novo passo, no qual eu finalmente pudesse conduzi-las para a “libertação do reino mágico da mera fantasia”?

Outros elementos típicos da estrutura melodramática podem ser vistos também na história que as crianças criaram: brigas, crimes, reviravoltas e revelações surpreendentes. Na elaboração dos cenários também: castelo, bosque, igreja, escadaria (por exemplo, quando a rainha foge da filha e dos amigos, ela o faz correndo pelas “escadas do castelo”, em uma cena típica de melodrama – ver vídeo: 1:37:32). Há também, na encenação delas, uma cena em pleno voo de um avião, com salto de paraquedas e tudo o mais. É típico do melodrama o exagero, em que a história segue por caminhos tortuosos e cujos personagens enfrentam obstáculos quase intransponíveis como tempestades, inundações, travessias. E esse exagero para a criança é “um prato cheio”.

Mesmo com referências tão fortes da indústria cultural e do melodrama, que talvez cheguem às crianças pelas telenovelas brasileiras e pelos filmes e séries estadunidenses a que assistem, há uma quebra de estrutura que gera materialidades muito interessantes. É a partir dessa quebra que podemos dizer que talvez elas teriam conseguido romper com um imaginário bem impregnado, dando a esses detritos culturais o seu próprio rosto?

Primeiramente, é interessante notar um aspecto: criaram essa estrutura baseando-se em ações que talvez não levassem a história para o caminho que levaram, já que eram ações e gestos muito próprios e originários dos exercícios com que trabalhamos (vídeo: 48:34), ações fora de um contexto realista, que serviram de ponto de partida para criarem as personagens e as situações que criaram. Nesse sentido, é interessante ver como se apropriaram dos exercícios e jogos que realizamos ao longo dos encontros. E, neste caso, também é possível perceber o meu papel na condução desses gestos, na organização deles em busca dos conteúdos e da libertação da mera fantasia.

Retomemos a ideia de Paulo Freire de que uma prática consciente de aprendizagem envolve o fazer e o pensar sobre o fazer. Pensar sobre o fazer seria o salto para se alcançar a curiosidade epistemológica do sujeito, que implicaria na sua tomada de consciência, ou seja, no contato com conteúdos críticos e com o descortinamento das amarras ideológicas que nos oprimem.

Abaixo, menciono algumas situações que considero primorosas, nas quais talvez tenhamos alcançado a curiosidade epistemológica, ainda não de forma racional como pressuponha Paulo Freire, já que ele lida com outros conteúdos e com o ensino formal. Neste caso, tratamos do teatro e da poesia, que acessam outros saberes, outras percepções e outro tipo de lógica.

- O uso do celular em cena como sonoplastia (vídeo: 1:08:06).
- A cena da morte e o ritual que criaram para esse momento a partir de uma ação de Ayla, em que ela fazia uma cambalhota no chão (vídeo: 48:45).
- O fato de dois meninos quererem representar personagens femininas sem que eles próprios ou o grupo encarassem isso com preconceito.
- O uso do microfone e a narração em cena.
- A forma como se apropriaram da luz.
- A forma como se apropriaram dos figurinos.
- O cenário desenhado com giz de lousa no chão e depois reconfigurado tridimensionalmente, com o uso de alguns objetos.
- As propostas de personagens, figurinos e de enredo, vindo das crianças.

De qualquer forma, foi interessante observar o processo como um todo e perceber como as crianças aos poucos entraram em contato com a linguagem teatral, inaugurando a possibilidade de levar para suas vidas essa forma de criação, outra referência imaginativa, outra possibilidade de acessar conteúdos e práticas de

aprendizado. Tendo a crer que a libertação do “reino mágico da mera fantasia” e a curiosidade epistemológica tenham realmente acontecido em alguns momentos primorosos que tivemos e que talvez pudessem ainda ganhar mais força se tivéssemos mais tempo juntas. Afinal, não seria o próprio teatro e o contato com ele uma linguagem, em si, crítica? Não seria a criança a própria crítica?

A criança consegue fazer o que o adulto possui muita dificuldade: celebrar o novo e integrá-lo ao campo do espaço simbólico. “Cada infância descobre essas novas imagens para incorporá-las ao patrimônio de imagens da humanidade” (BENJAMIN, 2009, p. 435). Ora, não terá sido isso que essa turma de crianças do 6º da escola Carlos Ayres, que vivem atualmente suas infâncias, bastante conturbadas em nossa época, realizaram? Não descobriram, através do resultado cênico que chegaram novas imagens para responder ao patrimônio cultural que damos a elas?

O mais interessante de perceber é que fizeram isso brincando, utilizando-se tanto de cacos do passado como do presente, comprovando, assim, alguns nexos do pensamento benjaminiano, a saber, a importância de rememorar a história dos vencidos, o que requer que o presente seja atormentado pelo passado. O que essas crianças teriam mostrado no exercício da berlinda e nos outros não seriam poderosas imagens dialéticas a serem interpretadas?

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não uma progressão. E sim uma imagem que salta. – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas [...], e o lugar onde a encontramos é a linguagem (BENJAMIN, 2009, p. 504).

Os detritos manipulados pelas crianças estariam, também nesse sentido, em outra relação nova com os referenciais da indústria cultural, como pontuei anteriormente. Talvez, eles também precisam ser vistos como imagens autênticas, originais, já que são coletados e reorganizados pela criança trapeira, que recolhe os restos da deusa indústria e reaproveita-os, dando a eles outros significados que não os do uso cotidiano, para então erguerem algo novo em um mundo corroído pela catástrofe. Portanto, além de se preocupar com a indústria cultural, o que é importante **também** compreendermos nos sinais que as crianças trazem é a concepção de história que Walter Benjamin propõe: uma história não linear, fragmentária e em decomposição. Parece possível enxergarmos tais ideias nos elementos com os quais as crianças

trabalharam: ameaça do desaparecimento, morte e renascimento na cena belíssima do anjo entrando em cena para acolher e despertar o morto, sinalizando que outro tempo após a morte e a derrota pode ser iniciado.

Benjamin trata dos desafios sociais que cada época enfrenta e, no caso das referências trazidas pelas crianças, a preocupação com a decomposição histórica aparece com as referências ao ebola e à fome, por exemplo, exemplos extremamente claros no exercício da berlinda.

Dialeticamente é importante também esquecermo-nos por hora do melodrama, com seus castelos, bosques e escadarias. Nas mãos das crianças, o exercício teatral que elas realizaram, por um breve instante, se utiliza dos fragmentos da memória da indústria cultural que nos coloniza a mente para torná-los detritos do nosso atual patrimônio cultural e transformá-los em material de construção criativa e crítica.

Ademais, o que as crianças fizeram muito bem foi tomar como maior referência para a criação suas próprias realidades, com mortes de trânsito⁶⁸, assassinatos, pessoas más, com duas caras, por vezes vaidosas e por vezes conscientes e preocupadas com fome e solidariedade. Para trabalharmos com as ideias elaboradas por Benjamin, em particular com o teatro infantil, é preciso, em primeiro lugar, romper com as referências de história aristotélicas e lineares e, sobretudo, entender que seria “irromper tolices” ao “corrigir a criança, baseando-me em um suposto saber moral (BENJAMIN, 2009, p. 115). “O verdadeiro gênio da educação está em observar” (ibidem, idem). Parece que é o que nos resta, mas acredito: não passivamente.

8.3 Da importância da crítica e da utopia ou da “importância de esfregar os olhos⁶⁹” e deixar ver como anda a consciência de classe

A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados. (Marilena Chauí – O que é ideologia, 1980).

Aprendemos com Paulo Freire (1996, p. 125) “que a ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos e que ela faz uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, nos deixando míopes”. Quanto mais a ideologia,

⁶⁸ No período em que montávamos a peça, havia acontecido pelo menos três atropelamentos na Avenida Dona Belmira Marin, a principal Avenida do Grajaú, que fora recentemente reformada pela prefeitura de São Paulo.

⁶⁹ Também inspirado em um fragmento das Passagens, 2009, P. 506.

com o uso da linguagem, toma conta dos mais variados meios de comunicação e também dos mais diversos meios em que nos relacionamos com outros seres humanos, mais nos distanciamos de algo que não deveríamos perder de vista: a diferença em um mundo marcado pela luta de classes, a consciência de que a história não precisaria ser assim, que poderia ser diferente.

Mesmo não sabendo como abordar o tema e até receosa de como fazê-lo, o que se esconderam em minhas intenções mais íntimas é algo que deixei para despertar só agora em minhas (in)conclusões: *a luta e a consciência de classe*, talvez a maior imagem dialética desta pesquisa, que agora salta de repente para romper o fluxo contínuo que vinha seguindo até então.

Os fatos que vem acontecendo no país desde a eleição da presidenta Dilma, o seu pedido de *impeachment* manipulado escancaradamente pelas emissoras de televisão e outros meios de comunicação do país e, especialmente, os últimos acontecimentos de março de 2016, aliados a alguns pequenos saltos de entendimento a partir das releituras de Michael Löwy das teses de Walter Benjamin sobre o conceito de história, bem como aos próprios textos de Benjamin, agora me encorajam a enfrentar esse difícil assunto, apesar de minhas mãos tremerem e meu coração acelerar.

Infelizmente, embora fosse o ideal, não serei sustentada por alguma referência que pudesse me auxiliar a pensar a quantas anda a consciência de classe nos dias de hoje, de modo algum parecida com a consciência de classe da época das proposições de Walter Benjamin em seu “Programa de um teatro infantil proletário”. Irei me guiar, ainda que por um fio frágil, pelo material que coletei neste processo de grande aprendizado, a experiência com as crianças, as leituras feitas e também as minhas próprias releituras, intuições e experiência prática sobre o assunto, de modo que peço licença para, assim como no prólogo, propor esse epílogo de um modo mais empírico.

É importante diferenciar o seguinte: as desigualdades e a luta de classes, a meu ver, são extremamente visíveis na sociedade brasileira atual e só não enxerga isso quem não quer, ou no “melhor das hipóteses”: quem se beneficia dos privilégios da luta de classes. No entanto, a consciência de classe, acredito, está bastante submersa e precisa ser aguçada, rememorada, sobretudo nos tempos em que estamos vivendo.

As desigualdades e a luta de classes parecem algo exterior a nós, portanto, algo que nos permite enxergar para fora de nós, devido a esse deslocamento e distanciamento. Já a consciência de classe é algo invisível, mas que deveria estar dentro de cada filha e filho, mulher e homem que está do outro lado da desigualdade social, do

lado periférico das grandes cidades ou dos interiores escondidos desse país imenso. Ter consciência da classe a que pertencemos, a classe dos que sempre foram oprimidos, muda nossa visão de história da humanidade e pode também nos fazer querer revertê-la para poder contá-la e refazê-la do nosso jeito. Portanto, despertar a consciência de classe em nossos estudantes parece ser a grande tarefa da educação hoje. Devemos falar sobre isso, ter em nossas práticas esse horizonte, para que, a partir de então, nossos estudantes possam se assumir como classe oprimida de uma sociedade de classes que também possui uma classe dominadora e opressora.

Seria preciso, então, admitir que estamos todos condicionados pela ideologia dominante. A conscientização é uma consequência da nossa condição como seres humanos e um dos “caminhos para a prática da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2007, p. 54), já que estamos sempre em processo de aprendizado. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 2007, p. 58). No entanto, é importante termos em mente que o que nos distancia da nossa consciência de classe é uma educação em constante crise, “cindida e abstrata”, presa à realidade de um capitalismo que renovou-se e abriu-se “generosamente” para as classes mais pobres.

Quando eu era criança, por exemplo, e meu pai trabalhava em uma grande fábrica brasileira de bicicletas, ele demorou muitos anos para, finalmente e a duras penas, comprar o que era o maior sonho de toda criança, uma bicicleta, que no meu caso teria que ser dividida com meu irmão e também com meu próprio pai, que, quando criança, nunca pôde ter uma. Hoje em dia, vemos crianças e adultos desfrutando de mercadorias que eram inimagináveis para a classe pobre nos difíceis finais dos anos 1980 e 1990, época em que passei minha infância em uma das muitas periferias de São Paulo. Nessa época, quando era pequena, eu percebia as desigualdades entre as famílias, mas via aquilo como algo natural e, portanto me recusava a me sentir como “classe dominada”. Ter consciência de classe, portanto, é entender que as coisas podem ser diferentes, podem ser mudadas. Carros, celulares, roupas, *videogames*, viagens de avião. Todo esse poder de compra que forma essa nova classe de consumidores, contribui para que o capital exercite um de seus maiores trunfos: domar nossas consciências em troca do mundo do consumo e do fetiche da mercadoria. É claro que, em um país como o Brasil, mesmo que esse poder de compra tenha se alastrado vertiginosamente nos governos Lula e Dilma, há ainda muita pobreza e miséria, de modo que muitas pessoas continuam sem acesso a infraestruturas elementares de sobrevivência e muito menos,

sem acesso a mercadorias. Elas estão aí pelas ruas, favelas e vielas a nos mostrar que talvez pouca coisa tenha mudado de fato e que tudo não passa de uma grande aparência para nos ocultar a verdade.

Se iniciei e, por vezes, me perdi em meio a este processo de caminhar em busca de uma pedagogia artística crítica utópica é porque acredito que a força dominante chamada ideologia existe e rege não só a lógica do mundo em que vivemos, mas também nossas subjetividades. E, por acreditar nisso, considero urgente, como arte-educadora, tentar enfrentar essa realidade. Para tal, é impossível não falar em luta de classes.

Optei, nesse percurso com as crianças do 6º ano da E. E. Carlos Ayres, pela busca de uma pedagogia artística crítica utópica, na tentativa de ajudá-las a entrar em contato e perceber algumas dessas forças dominantes. Meu maior objetivo era através do teatro, despertar suas consciências de classe. Esse foi o motivo principal que me guiou como artista e professora. Por isso, trouxe, para dialogar, Walter Benjamin, Paulo Freire e Hannah Arendt que vem para balizar e não permitir que tal pedagogia se desse por meios autoritários e ideológicos. Trabalhei mergulhada nessa preocupação, tentando conduzir as crianças a um caminho ético, de responsabilidade de estar no mundo para nele poderem interferir (FREIRE, 2007, p. 56).

Uma vez tomada essa consciência crítica da classe a que pertencemos, o segundo passo a ser dado deve ser o desocultamento da ideologia. Busquei, muitas vezes fracassando, iniciar com as crianças esse processo de desocultamento, mas, como Benjamin (2009), guiada pela arte, através da suspensão da lógica racional que a estética e o jogo proporcionam.

Só a partir da consciência de classe é que poderíamos nos dar conta de que a ideologia existe, para então enfrentá-la. E apenas enfrentando-a poderemos propor outras formas de viver no mundo. A pedagogia crítica e ética de Paulo Freire ajudou e ajuda a trabalhar em função da promoção desse enfrentamento, dessas descobertas. A proposta de Walter Benjamin, com um teatro feito só por crianças, foi uma tentativa de quebrar com uma educação doutrinária e autoritária, que pudesse incorrer somente em frases, discursos e teorias. Podemos dizer também que a insistência de Hannah Arendt em defender uma educação conservadora possibilitaria democratizar os conteúdos a todos os estudantes e poderia ser uma maneira de atingir a consciência crítica, que, para esta autora, precisa se formar aos poucos e vir à luz na hora certa. Todas as ideias desses grandes autores ajudaram a chegar até aqui com mais bagagem de conhecimento do que

quando iniciei este projeto. Isso me anima, pois, da próxima vez, posso partir dessa experiência para continuar avançando em busca de outros métodos artísticos pedagógicos.

Conscientizar, na acepção que pretendo e que aprendi com os autores e com a prática com as crianças, não significou, de nenhum modo, ideologizar, doutrinar, catequizar ou propor palavras de ordem. A conscientização, ao contrário, nos deixa mais livres, pois abre o caminho para a expressão das insatisfações sociais, já que essas revelam componentes reais de uma situação de opressão disfarçada pelas névoas da ideologia. De modo que não se trata de conscientização moralizante, doutrinária ou catequética, feita de fora pra dentro por pessoas mais cultas e capazes, mas, sim, de um reconhecimento importante: de que todos são sujeitos, de que todos são capazes de fazer sua própria história. Por isso, se faz necessário, partindo do fato de que vivemos em uma polarização entre dominantes e dominados, entre ricos e pobres, de uma pedagogia, capaz de dialogar com essas culturas e identidades históricas (FREIRE 2002, p. 48).

Paulo Freire usa o exemplo de uma greve de trabalhadores, que pode soar um pouco anacrônica hoje em dia, mas é importante citar, porque é um exemplo que, paradoxalmente, também não deixa de ser atual. Em seu exemplo, se muitos trabalhadores recém-alfabetizados aderirem a um movimento de organização em greve, é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho. Ou seja, se a conscientização das classes populares significa radicalização política, é simplesmente porque as classes populares são radicais, mesmo quando não o sabem. Temos um exemplo muito mais próximos de nós: o que aconteceu nas escolas estaduais de São Paulo em 2015, quando os estudantes secundaristas se organizaram e ocuparam suas escolas como resposta à decisão arbitrária do governador Geraldo Alckmin de fazer uma “reorganização do sistema escolar”, que culminaria em vários fechamentos de unidades escolares e salas de aula, o que ainda está acontecendo, mesmo após várias manifestações por parte dos estudantes e da população.

Guiada pelas referências com as quais trabalhei, percebi a importância, sobretudo em Paulo Freire e em Walter Benjamin, que esses autores atribuem à tomada de consciência de classe e como as estruturas estão organizadas para domesticar as vidas dos mais pobres. A consciência de quem somos e de como o mundo está organizado é fundamental para uma educação crítica. A partir do momento em que

pensamos os dados concretos da nossa realidade, passamos a denunciá-los e, ao denunciarmos, estamos anunciando outras possibilidades de existência.

A ideologia apregoa que a desigualdade de classes é perfeitamente normal, faz parte de uma cultura que ela mesma sustenta: a cultura da meritocracia, que pretende impor que a realidade é a que se faz no momento presente, sem antecedentes, como se não houvesse um passado forjado, que faz com que as coisas estejam com estão. Oculta, também, a existência de uma história feita por homens e mulheres e que, portanto, pode ser desfeita e refeita. Oculta, sobretudo, que a história que se faz presente é sustentada na exploração e na sujeição dos menos favorecidos e que está a serviço da hegemonia, do capital e do discurso da globalização, e não a serviço das pessoas e de sua liberdade e igualdade.

Infelizmente, no mundo capitalista, parece que essa meta torna-se cada vez mais difícil, pois a própria lógica de lucro e competição do sistema nos faz abandonar certos princípios fundamentais da relação humana. No entanto, não podemos deixar de sonhar que a educação formal e não formal de crianças, jovens e adultos possa ser o espaço para começar a se introduzir outras formas de olhar e ocupar mundo. Os estudantes secundaristas, mesmo com uma educação tão deficitária, nos mostraram que é possível, lutando em defesa de uma escola diferente, mais democrática, onde eles possam pautar as escolhas curriculares, como vimos em muitas das ocupações: aulas abertas de filosofia, oficinas artísticas, culinária, shows e uma abertura para fora nunca antes vista em diálogo com a sociedade e para com os acontecimentos e a opressão política que sofremos diariamente. Temos que apostar que a consciência e a reflexão podem trazer o esclarecimento e, conseqüentemente, a rebeldia da qual Paulo Freire fala.

A ideologia de qualquer tipo, em minha opinião e na dos três autores trabalhados, é um mal para a educação, pois mata o sonho e as relações humanas e quer fazer valer o pragmatismo pedagógico que pretende instaurar um treinamento nos estudantes sem se preocupar com suas formações como sujeitos críticos, criativos e capazes de reescrever sua própria história. A conscientização proposta por Paulo Freire, por exemplo, parte da ideia de história como possibilidade e não como determinação. Tal concepção de história aberta e não determinista também é encontrada em Walter Benjamin e em Hannah Arendt.

[...] Como subjetividade curiosa inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente.

No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (FREIRE, 2007, p. 77).

Assim como os autores, não aponto nenhuma solução objetiva para enfrentar a ideologia, a luta de classes e os problemas da educação, mesmo porque uma solução mágica não existe. A única saída se daria pela própria conscientização de que mudar a história e repensar o que está instaurado é possível e urgente. O que tentei propor é uma reflexão urgente, para que, em nossas práticas, não adotemos mais como tabu a questão da desigualdade de classes⁷⁰ e ela possa ganhar força, na medida em que se torna prática nas ações dos estudantes, artistas, professoras e professores. Meu convite é simples, tal como foi o de Freire: levemos as crianças e jovens e ajudemo-los a enxergar quem são e a que classe pertencem, através de procedimentos simples como olhar criticamente para a realidade que os cerca e reconhecer que a história oficial tem-nos tirado há séculos o direito de escrevê-la abertamente, reconhecendo os horrores e assassinatos cometidos contra as classes mais pobres. Como artistas e professores, é necessário que estejamos atentos aos discursos ideológicos, pois eles ameaçam, confundem e só corroboram com a distorção e manutenção do que já está dado.

Por outro lado, de nada adianta se o discurso em favor do enfrentamento da luta de classes ocorrer de maneira ditatorial seja ele proferido por quem quer que seja. “O caminho autoritário já é em si uma contravenção à natureza inquietamente indagadora, buscadora, de homens e de mulheres que se perdem ao perderem a liberdade” (FREIRE, 2009, p. 132). Se nos valermos de um discurso ideológico para combater a luta de classes, poderemos colocar a perder o projeto de uma pedagogia verdadeiramente artística crítica utópica, o que não seria de modo algum ético.

Nesse sentido, Benjamin ainda é bastante atual quando propõe o teatro como linguagem que quebra todo e qualquer tipo de intenção doutrinária, mas não qualquer teatro: um teatro contemporâneo e aí sim político desenhado pelas próprias crianças e jovens, sem os interesses mercadológicos do grande teatro de espetáculo.

No entanto devemos estar conscientes: esse teatro já não é mais o teatro épico de Brecht do qual Benjamin se apropriou quando pensou uma educação através do teatro para as crianças proletárias. É importante termos em mente que as crianças das periferias de São Paulo não se comportam mais como as crianças do início do século XX do Brasil e muito menos da Alemanha, país europeu com outro contexto histórico.

⁷⁰ E, ao fazermos isso, também abordar a questão das mulheres, de gêneros e o sofrimento e o genocídio do povo negro e indígena.

É importante assumirmos que as introjeções proporcionadas pela indústria cultural com seus conceitos, imagens, enredos, representações e “adultização”, bem como a exposição das crianças às redes sociais e ao espaço público torna cada vez mais difícil um teatro autenticamente infantil como vislumbrou Benjamin. Por isso é importante descobrirmos como lidar com essa realidade e, sobretudo aprender o que ainda parece ser o mais atual em Benjamin: “conduzir às crianças aos verdadeiros conteúdos que realmente importam e libertá-las do reino mágico da mera fantasia”. Nesse sentido, no atual contexto em que vivemos, parece que mais que nunca, precisamos cumprir essa tarefa de tirar as nossas crianças desse estado de captura que a meu ver é extremamente perigosa para suas vidas imberbes. Proporcionar uma infância livre desses condicionamentos é o que melhor podemos fazer por elas em tempos tão obscuros como os nossos. E isso tem a ver com que tipo de educação queremos proporcionar a elas, que tipo de infância é possível nos dias de hoje. Lidar com o fato de que hoje as crianças estão extremamente expostas ao consumo, às programações adultas, certamente deve resultar em outros métodos de criação para essa condução dos conteúdos que são importantes de serem tratados. Tal realidade em si provavelmente teria e teve como resultado outro teatro feito pelas crianças, um teatro de sombras dos diversos problemas que chegam até elas, um teatro que une ao mesmo tempo suas realidades, o imaginário da indústria cultural, e a educação que elas vêm recebendo em relação a essas dicotomias.

8.4 Do diálogo com os autores

Passados dois anos de início do projeto, sobretudo depois da experiência prática com as crianças, gestada em nove meses, de abril a dezembro de 2014, na qual pude dividir com elas o que me propus a realizar, Benjamin, Arendt e Freire, a meu ver, mesmo sendo autores tão distintos, inter cruzam-se em alguns aspectos e, em outros, contradizem-se completamente, formando uma cadeia interessante, na qual acredito ser possível resgatar ainda hoje alguns conselhos relevantes para a educação em geral e também para a educação artística de crianças e jovens.

Contrários a uma linha de pensamento que procura enquadrar a infância em parâmetros pedagógicos – como se elas tivessem uma existência muito diferente da adulta –, em que é comum inventar procedimentos pedagógicos para distraí-las ou moldá-las, esses autores foram fundamentais à pesquisa por estarem de acordo que a

criança é um ser inserido na cultura e, portanto, criadora e partícipe de um processo histórico em que são capazes de entender e recriar o mundo à sua maneira. Enquanto Walter Benjamin e Paulo Freire consideram a criança como o centro do processo de aprendizado, Hannah Arendt tira-a dessa posição, como uma maneira de protegê-la. No lugar da criança, Arendt (2011) coloca em destaque no processo de educação um terceiro elemento: o mundo. Na mediação entre a criança e o mundo, o professor aparece como a autoridade responsável no processo de apresentar aos poucos à criança o mundo, espaço tão importante e comum a todos os seres humanos.

Cada um dos autores, isoladamente, teve um motivo especial para estar nesta pesquisa, dando estofamento às ideias que apresentei. Os três juntos também formam uma rede com pontos de vistas diferentes sobre a educação, o que, para mim, é importante que seja diversa, para que eu mesma possa formular algo novo resgatando o que é mais interessante em cada um e atualizar para os dias atuais e as realidades encontradas.

Walter Benjamin, como já dito anteriormente, foi o autor no qual encontrei os subsídios ideais para pensar uma pedagogia artística crítica com crianças que fosse fundamentada na consciência de classe. Ele é o mais importante porque é o único que pensa arte e educação, ou uma educação pela arte, já que propõe que os conteúdos de sua pedagogia comunista sejam sustentados pelo teatro, e não por discursos, frases, etc. Além do mais, as visões de arte dele são extremamente atuais ainda hoje. Em 1928, como pudemos ver, ele já criticava o teatro voltado para o mercado e apostava em um teatro em que o processo de criação e aprendizagem, e não o resultado fosse o verdadeiro gênio da educação.

Não há como negar, ele foi também o autor mais citado nesta pesquisa. Como foi dito na introdução, as ideias iniciais para propor uma pedagogia artística crítica com crianças foram ancoradas pelos textos “Programa de um teatro infantil proletário” e “Pedagogia Comunista”. Outro aspecto que chamou muito a atenção e serviu de grande inspiração foi a maneira como ele se refere às crianças: seres sociais, históricos e culturais capazes de compreender todo e qualquer assunto.

A maior contribuição que obtive com as ideias de Walter Benjamin, cuja leitura e compreensão é um calabouço enigmático, foram suas propostas para a educação em relação à tarefa de recuperar e inaugurar uma nova história, sob o ponto de vista dos vencidos. Quando ele considera a criança como uma personagem capaz de questionar a produtividade das sociedades capitalistas, talvez esteja indicando para que nos inspiremos nessas sapiências infantis, em busca de uma renovação da existência

humana. Acredito em sua aposta de dirigir o olhar para as crianças e enxergar nelas uma inspiração para esta tarefa que a história dos dominantes impõe. Se não estiver enganada, é justamente por isso que elas ocuparam, não tão vastamente, mas de forma muito contundente e da maior importância, o pensamento de Benjamin.

Ao mesmo tempo, tenho consciência de que não se trata de uma tarefa tão simples. “Nas maxilas da deusa indústria”, na história oficial “que só quer se aperceber dos progressos da dominação da natureza, mas não dos retrocessos da sociedade” (BENJAMIN, 2005, p. 100), além de todo entulho, também estão esquecidos homens e mulheres, soterrados da história. Para serem resgatados e rememorados, precisariam da ação coletiva, e não mais da individual, destes “anjos da história” – crianças, trapeiros, poetas e artistas, que são, sem dúvida, os corajosos que dão bons exemplos de simplicidade para os quais devemos mirar nossos olhos esbugalhados e bater nossas asas congeladas.

Prefiro organizar por tópicos os aspectos mais importantes encontrados nos escritos de Benjamin e que considero ainda extremamente atuais para se pensar arte-educação hoje em dia:

- A aposta na criança como ser social capaz de compreender sobre todo e qualquer assunto.
- A imagem da criança trapeira e colecionadora de restos.
- O enfoque na postura do diretor/professor para que conduza o processo por meio da observação, percebendo os sinais que as crianças trazem para, só assim, “libertá-los do perigoso reino mágico da fantasia” (BENJAMIN, 2009, p.116) e transformá-los em gestos teatrais e em conteúdos de crítica, por meio da repetição, da elaboração, da valorização e da criação artística desse gesto. A observação também é uma maneira de tirar o diretor/professor do lugar de detentor do conhecimento.
- A tensão no lugar da resolução de problemas. “As tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores” (BENJAMIN, 2009, p. 114).
- O processo como prioridade, ao invés da encenação. A encenação também é e foi importante no momento oportuno de organizar os gestos surgidos nas improvisações, mas só como síntese e momento final do processo. Para Benjamin, ela não deve ser o foco do aprendizado, assim como para nós também não foi.

- O teatro como aprendizado, como realização plena de construção de outras realidades possíveis.

Paulo Freire foi extremamente importante para outro aspecto fundamental da pesquisa, o de trazer a visão de um pedagogo brasileiro que fundamenta todas as suas ideias levando em consideração as condições socioculturais e econômicas do país, além de também servir como referência da chamada pedagogia crítica. Assim como Walter Benjamin, Paulo Freire critica o capitalismo e está ao lado dos soterrados da história, tanto que sua proposta pedagógica é voltada para os estudantes das camadas mais pobres e para sua emancipação como mulheres e homens conscientes de sua própria história.

Toda a sua proposta de pedagogia crítica está também profundamente ligada a uma preocupação ética, estética e política. Para ele, todo professor precisaria ser progressista. Ser um professor progressista é ter um posicionamento político que vai ao encontro das causas das classes menos favorecidas. Isto interessa muito, pois quem mais precisa desse tipo de enfrentamento, a meu ver, são as vítimas que tiveram seus direitos vilipendiados, isto é, a população mais pobre, que até hoje sente na pele as consequências de um país mal formado, marcado pela escravidão e pela violência.

A justificativa para a escolha de uma pedagogia crítica tem raízes na formação do Brasil, que, em suas origens, sempre apartou as classes populares das tomadas de decisão na criação de sua democracia.

Outro aspecto importante no pensamento de Paulo Freire é como ele apresenta professores e estudantes em uma relação horizontal, sem tirar o papel que compete a cada um desses dois sujeitos do ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que horizontaliza tal relação, traz para o centro uma imagem interessante para se pensar educação ainda hoje: quem ensina aprende e quem aprende ensina. Essa premissa revela muitos aspectos éticos das relações entre os seres humanos e pode facilitar a distância que separa professor e estudante daquilo que é o mais importante: a certeza de que estamos no mesmo mundo e de que somos seres inacabados, que estamos aqui para aprender e melhorar o mundo e, ao mesmo tempo, melhorarmos-nos e sermos mais felizes.

Com relação ao trabalho com as crianças, Freire demonstra um olhar muito sensível, ao dizer que seria um equívoco grave encaixar as crianças em um modelo previsto, subtraindo delas um tipo de resultado almejado por e para os interesses de uma instância autoritária. Propõe que o caminho deva ser diferente, não de cima para baixo,

mas a partir de um processo horizontal no contato com crianças reais, que apresentam problemas reais e bastante específicos, procurando um caminho de atenção com elas que não seja o de enfiar-lhes “goela abaixo” um modelo programado que não leve em conta a realidade daquele ser humano distinto e em seus primeiros anos formação.

Pensar por que uma pedagogia precisa ser crítica, e não de outro modo, tendo em vista, sobretudo, a realidade brasileira, eis talvez a grande contribuição de Paulo Freire nesse trabalho. Ele indica as questões de forma totalmente consonante com o histórico que temos em nossa formação como sujeitos. Paulo Freire talvez tenha possibilitado o terreno necessário para se galgar algumas utopias, considerando ele próprio um grande utópico e sonhador.

Hannah Arendt, que não é pedagoga e só escreveu dois ensaios sobre educação, foi de extrema importância para entender melhor as ideias de Walter Benjamin. Sua crítica ao uso da educação com sonhos políticos e ideológicos gerou cuidado maior em relação aos meus métodos práticos de abordagem. Sua crítica ao doutrinamento e à perda da responsabilidade dos adultos em relação ao ensino das crianças ajuda a perceber que entre os professores e os estudantes encontra-se o mundo, lugar em que todos habitamos e que precisa ser amado, cuidado e protegido, lugar para o qual a educação das crianças deve se voltar, afastando, assim, a educação dos interesses individuais para colocá-la à serviço da coletividade.

Suas ideias serviram como importante sinal de alerta em relação aos cuidados que se deve ter com as crianças na introdução de certos conteúdos políticos. Ela defende que a criança deve ser poupada de todo e qualquer doutrinamento político e ideológico, elegendo a escola como o espaço de preparação e conservação da criança em relação ao mundo. O pensamento de Hannah Arendt é, então, quase oposto ao que inicialmente me propus a trilhar. Assim, ajudou-me a enxergar as contradições contidas em um discurso unilateral, mudando contornos, abrindo novas possibilidades para pensar um processo de aprendizagem educacional horizontal com crianças. Antes de me deter sobre a autora e tentar ao máximo compreender suas ideias sobre a educação, sobretudo no ensaio “A crise na educação”, não havia percebido essa importante placa de atenção. As contribuições que ela trouxe a esse texto, a meu ver, são considerações extremamente atuais e que podem contribuir muito para se desmistificar várias teorias mal fundamentadas que a educação tem carregado ao longo de anos.

A defesa de que a escola não é o mundo e as crianças não devem se envolver com política por ainda não serem suficientemente maduras para tal empreitada

certamente ajudou a ponderar muito algumas ideias preestabelecidas que eu tinha. Sem Hannah Arendt, tudo poderia ter sido diferente. Se antes a questão poderia ser mais pragmática e até mesmo dogmática, no sentido de querer abrir os olhos das crianças, sob a pena de fazê-lo por meio do discurso e com a possibilidade de cair em certo doutrinamento e autoritarismo, que Paulo Freire e Walter Benjamin também abominam, com Hannah Arendt, fui levada a rever certas posturas e redirecionar condutas.

Em tempos em que a autoridade do professor anda profundamente abalada por vários motivos, ela também traz à baila e discute o papel de responsabilidade que deve assumir o professor na transmissão dos conteúdos. A transmissão é fundamental para a perpetuação do conhecimento, mas, ao contrário do que se pode pensar, não é um ato de depositar na cabeça das crianças e dos jovens os saberes da nossa cultura. Ao invés disso, é um ato de amor, um ato democrático que se pretende ao compartilhar os patrimônios e pérolas que ainda possuem a nossa humanidade.

Ao propor uma educação conservadora, que valoriza os conteúdos a serem transmitidos, Hannah Arendt volta a atenção para a criança e obriga-nos a trilhar um caminho que talvez seja o que ela mais se interessa: o de tentar conservar o que a criança tem de mais revolucionário e, com isso, tentar preservar o mundo para as futuras gerações na Terra. Quando evoco essas questões para a minha pesquisa, impresso no título com as palavras *crítica* e *utopia*, quero me referir a uma pedagogia que ainda se deseja alcançar, sonhada e construída por todos os participantes do processo de investigação, o que talvez a autora não indicasse como melhor caminho, já que haveria igualdade nas relações, algo que ela considera que não precisa existir no processo educacional para que ele seja eficaz e tão potente quanto qualquer outro processo educacional democrático.

Meu campo de atuação, no entanto, não foi o aprendizado formal, mas, sim, o da arte. Então busquei proporcionar um ambiente criativo feito a várias mãos, no qual as crianças pudessem experimentar e sonhar com novas formas de se relacionar, seja com o pequeno grupo que se formou para participar do projeto, seja em casa, na escola ou em outras instâncias de suas vidas ainda imberbes, mas potentes para trilhar muitos caminhos.

De qualquer modo os três autores foram os escolhidos porque apresentam uma reflexão profunda, verdadeiramente preocupada com a educação das crianças e jovens. Os três perceberam cada um a seu modo, a importância da educação para a formação das crianças e também para a construção de um mundo melhor. No fundo, se puder

estabelecer um único elo que os une, diria que todos estão pensando em uma pedagogia que deseja que as coisas sejam melhores do que estão. Poderia dizer que a pedagogia dos três é preocupada com a ética e com melhores condições para vivermos no mundo.

8.5 Das palavras finais:

Não tive, ao contrário do que a palavra *utopia* possa sugerir, a pretensão de criar uma nova ordem, nem a menor força ou condição material para fazer uma revolução, sobretudo quando nos deparamos com a realidade de um país atrasado, com uma população mal formada, que resulta em indivíduos que esbravejam discursos de ódio uns contra os outros, vide os exemplos nas redes sociais e nas manifestações de rua após os resultados das eleições para presidência em 2014 e o que vem se sucedendo após esse fato. Com o circunscrito trabalho como arte educadora ou mesmo com meu trabalho coletivo com a II Trupe de Choque, mesmo que potentes, não tenho/temos a menor condição de banir do Estado todos os velhos padrões ultrapassados que estão no poder, como sugere ironicamente Hannah Arendt (2011, p. 225). No entanto, ainda não deixamos de sonhar sempre com um mundo melhor para todos, mesmo acreditando que atualmente o horizonte é nebuloso e que nossa sociedade, sobretudo nosso país, está totalmente submerso por relações líquidas, incertas e voláteis.

Por isso, minha intenção, apesar de pequena, talvez tenha sido só uma faísca dentro de uma perspectiva tão macro que é o mundo. Talvez tenha criado algumas fissuras ou antiestruturas no mundo gradeado que é a escola Carlos Ayres, símbolo de todas escolas e da sociedade de controle que vivemos. Com a ajuda de Walter Benjamin, tentei me guiar por esse procedimento artístico crítico utópico dialético não por meio do discurso, mas, sim, através do teatro, na prática, no jogo. Preocupei-me em refletir sobre um viés crítico que, fracassando ou não, se preocupava das crianças que participaram deste projeto.

O que me resta de tão grande aprendizado é continuar pesquisando e refletindo sobre métodos que nos leve a refletir o fato de que as crianças são sim as principais vítimas da ideologia e dos investimentos da indústria das mercadorias infantis, o que, a meu ver, tem influenciado sistematicamente o seu imaginário, com o intuito de transformá-las em novas consumidoras em potencial. Procurei refletir sobre essas questões ao olhar para a realidade das crianças, em suas relações com os objetos herdados da cultura e na forma com que elas trouxeram respostas para a criação das

suas materialidades artísticas. Por isso foi importante considerar que as crianças inseridas nesta pesquisa acadêmica são moradoras do extremo sul de São Paulo, na faixa etária entre 10 e 11 anos, muito expostas aos apelos da indústria de consumo e também em uma área marcada pela violência e pelo descaso governamental. Crianças em um contexto muito diferente do que os três autores referenciados nesta pesquisa vivenciaram.

Também causa certo alívio pensar que, mesmo em uma época conturbada como a atual, as crianças mesmo muito expostas ao mundo público, ainda dispõe de uma percepção diferente da dos adultos em relação à imaginação e à criação, mantendo-se potencialmente críticas e à espera de observações sensíveis de adultos sensíveis que possam guiá-las. No entanto, não podemos nos iludir: não é possível ignorar que novas camadas importantes de subjetividades surgem para serem pensadas no terreno da arte-educação.

Chego ao final desta pesquisa apostando na importância de uma pesquisa como esta para continuar refletindo sobre os desafios que estamos enfrentando atualmente na maneira como as sociedades capitalistas produzem sua cultura e influenciam na subjetividade e no imaginário infantil.

Infelizmente, é impossível ignorar o fato de que cada vez mais a sociedade de consumo faz da criança sua maior vítima. As crianças são muito frágeis às invasões da publicidade e dos jogos eletrônicos que simulam o mundo das mercadorias, nos quais, para seguir vencendo, é necessário acumular moedas e comprar dispositivos de destruição e de superação. Os detritos deixados por adultos estão carregados de uma história que vem se empoeirando cada vez mais para debaixo das ruínas do progresso para ficar esquecida e contada somente por viés. Ainda assim, é preciso sonhar e seguir em busca de uma utopia que, mesmo que se afaste quando formos ao seu encontro, esteja sempre colada ao horizonte, que é onde não podemos deixar de mirar e caminhar.

Pensar a existência destas crianças que participaram comigo dessa travessia sem permitir que elas fossem um mero objeto foi uma de minhas principais preocupações.

Partir do fato de que existimos no mundo e com o mundo é essencial no terreno da arte-educação. Talvez seja esse o tema central que tentei perseguir durante os encontros com as crianças, nos quais tentei instaurar o que chamei de uma pedagogia artística crítica utópica. Para existir verdadeiramente, dadas às condições em que vivemos, precisamos questionar como a própria vida vem sendo gestada. E, no meu caso, preocupa-me muito a vida das crianças que estão começando a formar suas ideias

e visões de mundo e que, por serem ainda imaturas, não no mau sentido da palavra, as principais vítimas de um mundo em ruína.

O objetivo desta pesquisa acadêmica, ao partir do conceito de “criança trapeira e catadora de resto”, contido no título do projeto e inspirado em Walter Benjamin, foi estimular, por meio da construção da crítica e da utopia, a imaginação infantil a elaborar novas perguntas. O método, que partiu sempre do jogo teatral, foi tentar fazer com que os participantes refletissem sobre suas próprias histórias, da família, do bairro ou da escola, estimulando-os também a criar novas alternativas, narrativas e ações lúdicas que respondessem à pergunta-procedimento: "como cada fato poderia ter sido diferente?"

Acredito que o fato de experimentar, como atriz e como arte-educadora, alguns conteúdos da mesma pesquisa, trouxe para a relação professora-estudante, artista-criança outra postura de condução do processo pedagógico. Deixar que as duas pesquisas, a montagem de uma peça como atriz na II Trupe de Choque e o processo artístico pedagógico com as crianças, fossem contaminadas uma pela outra, trouxe para ambas, possibilidades de deslocamentos que talvez não existissem sem os caminhos imbricados e paralelos que se deram nas duas experiências. Perceber como isso aconteceu também possibilita continuar buscando caminhos mais fortuitos para o terreno da arte-educação e das relações entre artistas, professores, estudantes e crianças.

Bibliografia:

- ANDRÉ, Carminda Mendes. **Apontamentos de uma Arte-Educadora – Artes Cênicas**. São Paulo: Unesp, 2013.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In Entre o passado e o futuro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, Hannah. **Prefácio: A quebra entre o passado e o futuro**. In Entre o passado e o futuro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011
- ARENDT, Hannah. **A tradição e a época moderna**. In Entre o passado e o futuro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011
- ARENDT, Hannah. **O que é autoridade**. In Entre o passado e o futuro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011
- ARENDT, Hannah. **Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing**. In **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Rosa Luxemburgo (1871-1919)**. In **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Karl Jaspers: Cidadão do Mundo?** In **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Walter Benjamin (1892-1940)**. In **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Bertolt Brecht (1898-1956)**. In **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Martin Heidegger faz oitenta anos**. In **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Reflexões sobre Little Rock**. In **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- Ariès, Philipe; **História social da criança e da família**. São Paulo: Editora LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Ed. Tempos Brasileiros, 2000.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Ed. 34, 2009.
- _____. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ed. Brasiliense, 1994.
- _____. **Experiência e pobreza**. In: **O anjo da história**. Ed. Autêntica, 2012
- _____. **Sobre o conceito de história**. In: **O anjo da história**. Ed. Autêntica, 2012
- _____. **A hora das crianças**. Rio de Janeiro. Ed. Nau. 2015
- _____. **Rua de Mão única**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2013.
- _____. **Infância Berlinense**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2013.
- _____. **Que é teatro épico? Um estudo sobre Brecht**. São Paulo. In: **Magia e técnica arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Ed. Brasiliense, 1987
- _____. **O coelho da páscoa descoberto ou Pequeno Guia dos esconderijos**. Belo Horizonte. In: **Imagens do pensamento**. Ed. Autêntica, 2013
- _____. **Conto e cura**. Belo Horizonte. In: **Imagens do pensamento**. Ed. Autêntica, 2013.
- _____. **Paris, a capital do século XIX**. In: **Passagens**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

_____. **O colecionador**. In: Passagens. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

_____. **Cidade de Sonho e Morada de Sonho, Sonhos de Futuro, Nihilismo Antropológico, Jung**. In: Passagens. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

_____. **Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso**. In: Passagens. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

CARVALHO, J. S. F, CARVALHO. **Os muros da escola**. In: Revista Educação: Contraponto. São Paulo. Editora Segmento, abril de 2015

_____. **Hannah Arendt**. In: Coleção Filósofos e a Educação (DVD). Produtora: Paulus Vídeo. Paulus Editora. São Paulo, 2011

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância. Diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDRICH, Nietzsche. **Assim falou Zaratustra – Um livro para todos e para ninguém**, in: NIETZSCHE. São Paulo: Abril, 2002.125.212

GAGNEBIN, Marie Jeanne. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

Galeano, Eduardo. **A função da arte 1**. In: O livro dos abraços. São Paulo: Editora L&PM, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Editora Brasiliense, 2004

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011

_____. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 2010. Brecht: um jogo de aprendizagem. Ed.Perspectiva, 2010.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio, Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Revoluções**. São Paulo: Boitempo, 2009

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola, uma questão política**. São Paulo: Autêntica, 2013.

MÉSZÁROS, István; **A educação para além do Capital**. Ed. Boitempo, 2008

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais o fichário de Viola Spolin**. Ed. Perspectiva, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

II TRUPE DE CHOQUE: www.trupedechoque.com.br

Obras citadas:

BARRINGTON Moore, Jr. **As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno**. Lisboa: edições 70, 2003

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Ed. Tempos Brasileiros, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. São Paulo: Ática, 1978, p. 91.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 5, edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1969.