

Pela linha do trem: a pedagogia do teatro na rede pública de ensino do Rio de Janeiro

By train line: the pedagogy of theater in the public school of Rio de Janeiro

Rosyane Trotta¹
Andreia Morais²
Luiza Rangel³
Ana Mangeth⁴

Resumo

O artigo se desenvolve a partir de relatos de experiência de três professoras de artes cênicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em áreas conflagradas da cidade. A prática pedagógica das autoras cria uma área comum entre a realidade social, a cultura local, a história de vida dos alunos e o olhar do artista-docente, de modo a refletir sobre a função e as possibilidades do ensino de artes nesses contextos. A pesquisa evidencia a necessidade de conexão entre o panorama histórico-geográfico, as condições de trabalho do professor e o objetivo de manter o enfoque metodológico no potencial transformador do teatro na educação básica.

Palavras-chave: Pedagogia teatral; periferia; escola pública

Abstract

The article derives from the reports of the experience of three theater teachers of the public educational system of Rio de Janeiro, who work in areas of conflict. The work developed by the authors sought common ground between social reality, local culture, students' life history and the artist-teacher's perspective, in order to reflect on the role and possibilities of teaching arts in this context. The aim is to highlight the need of connecting the historical-geographical panorama, the working conditions of the teacher and the objective of maintaining the methodological focus on the transforming potential of theater in basic education.

Keywords: Theatrical pedagogy; periphery; public school

E-ISSN: 2358.6958

¹ Profa. Dra. Na Graduação e Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - rosyanetrota@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGAC) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro - andreiamorais2003@yahoo.com.br

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGAC) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro - luiza.rangel2@gmail.com

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGAC) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro - anamangeth@globo.com

Ana Mangeth começou sua carreira de professora do município do Rio de Janeiro no bairro de Irajá, zona norte da cidade. Ainda nas primeiras semanas, planejou uma aula cujo tema seria “afeto” e pediu aos alunos que trouxessem de casa nesse dia algum objeto ligado à sua história pessoal. Seria o ponto de partida para a professora conhecer melhor o contexto da escola e seus alunos. No dia da aula, uma menina de 13 anos pediu para ser a primeira a falar. De dentro da mochila, retirou um saquinho e disse:

– Professora, esses são os meus santinhos. Guardo com muito carinho.

Santinhos eram papéis pequenos que a Igreja Católica distribuía aos fiéis para difundir as figuras de sua devoção. Hoje, o sentido mais corrente se refere aos panfletos usados para propaganda eleitoral nos quais, ao invés do desenho do santo, estampa-se a foto do candidato e seu número de votação. Mas não era com nenhum desses sentidos que a menina empregava o termo. Os papéis que ela guardava eram homenagens a pessoas mortas, confeccionados para serem oferecidos aos entes queridos por ocasião da missa de sétimo dia.

– Esse morreu ano passado. Era um homem muito bom pra mim. Esse morreu faz tempo, a missa foi linda.

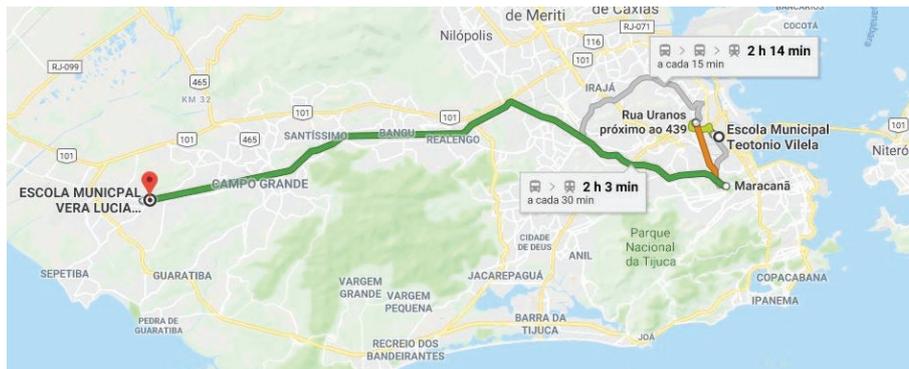
Ela ia retirando os santinhos da bolsa e contando cada caso, cada namoro, narrando a sequência de fatos de cada morte. A respiração curta e rápida, o olhar e o gesto devotados a cada objeto, sublinhavam dramaticamente o desconforto provocado por aquelas ausências. Estarrecida, a professora entendeu que aquela criança era a menina dos olhos do tráfico, mulher de propriedade dos olheiros (vigias) da região. Era a viúva mais menina que a professora jamais imaginou conhecer.

A dez quilômetros dali, caminhando na direção oeste, a professora Andreia Moraes, chega à 6ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro, onde integrará a equipe do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais, o PROINAPE, composta por assistentes sociais, professores e psicólogos com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que potencializem o processo de ensino-aprendizagem, o acesso e a permanência do aluno na escola e a qualidade da educação. Tendo em mente o que lhe havia sido informado – a proposta de realização de fóruns mensais para tratar sobre a temática *Juventude e Escola* com professores de diversas unidades da região – a professora vai para o primeiro encontro ansiosamente animada. Antes do início da reunião, nas conversas iniciais, um colega sorridente se apresenta dizendo:

– Sou professor readaptado, não estou mais em sala de aula. Graças a Deus tive um AVC.

Não era uma piada, ele estava de fato feliz. A naturalidade com que a declaração foi ouvida pelos presentes deixava clara a compreensão dos colegas, talvez como concordância sobre a impotência do professor perante a complexidade do sistema. O Acidente Vascular-Cerebral havia sido, possivelmente, alimentado pelo exercício da profissão em condições tão precárias que a fatalidade se confundia com desejo e a doença, com salvação.

Seguindo mais 35 quilômetros na mesma direção, chega-se ao bairro de Paciência, extremo na zona oeste, quase na fronteira do município.



Linha de trem que liga as três escolas, da Zona Norte à Zona Oeste. Fonte: Google Maps

Luiza Rangel está em seu primeiro ano como professora do Ensino Fundamental. A turma tem faixa etária média de 7 anos. No início da aula, ela pede que se forme uma roda. Uma menina e um menino, envolvidos em intensa discussão, não ouvem o chamado e permanecem distantes do grupo. Quando a discussão ameaça incluir a agressão física, a professora interrompe a aula, se aproxima da dupla e interroga a ambos sobre o motivo da briga. O menino, com as bochechas vermelhas, a olha no fundo dos olhos e responde com outra pergunta:

– Professora, ser miliciano é a mesma coisa que ser bandido?

A professora demora a reagir, tentando adivinhar de que contexto viria a questão.

– Por quê?

O menino, olhos firmes em busca da verdade, esclarece:

– Porque o meu pai é miliciano e ela tá chamando ele de bandido. Me responde, tia, o meu papai é bandido?

O corpo da escola

Luiza Rangel fez graduação em Direção Teatral. Ana Mangeth fez curso técnico de Interpretação e depois se graduou em Educação Artística. Andreia Morais fez Licenciatura em Teatro. As três professoras estão inseridas em contextos conflagrados, tomados pela violência, pelo tráfico, pela milícia. Viajam cerca de duas horas para chegar às unidades escolares. E se declaram movidas pela potência dos jovens da periferia. Segundo elas, as escolas públicas são animadas por crianças afetuosas, fortes, criativas, que não se acovardam diante de dificuldades extremas, que têm muito a dizer sobre temas como a morte, o tempo, o amor, e são ávidas por aprender. Muitas delas vivem em estado de vulnerabilidade física e psicológica, enfrentando precocemente experiências sociais e familiares cruéis, em meio ao abandono do Estado. Nestes contextos, em que a escola enfrenta tantos entraves para exercer sua função, qual seria pertinência e a relevância das práticas artísticas?

Imagine um menino, um adolescente que vive num bairro de periferia, onde há tiroteio, tráfico de drogas, violência, e ele vai à escola e começa a lição: Meninos, vamos ter uma aula de análise sintática. Pergunto: o que é que ele vai fazer com análise sintática no ambiente dele? Nada. (Rubem Alves apud Mosé, 2013, p.96)

Entrevistado por Viviane Mosé, Rubem Alves aborda a incompatibilidade entre o conteúdo programático nacionalmente definido para cada disciplina da educação básica e a realidade dos alunos. O pedagogo traça uma relação entre a capacidade de memorização do ser humano e o interesse, a utilidade, a relevância da informação para a vida de cada um.

Sabe, a memória da gente é feito escorredor de macarrão, é cheia de furos. Para que servem aqueles furos? Para perder alguma coisa, para esquecer alguma coisa, você pega o espaguete quentinho coloca lá, escorre. Memória é assim, escorre tudo o que não faz sentido, e não é por burrice, é por inteligência. [...]. As coisas que não são úteis você esquece. (Rubem Alves apud Mosé, 2013, p.96)

A fala de Rubem Alves relaciona o baixo índice de escolaridade e de aproveitamento escolar dos alunos brasileiros à inadequação do curriculum, ao desconhecimento, à indiferença e à distância do sistema educacional em relação à grande maioria dos alunos brasileiros. Na experiência das professoras, a análise de Alves se revela, mais do que correta, atual, efetiva e comprovada a cada dia de trabalho.

Essa propalada deficiência e esse fracasso dos nossos estudantes têm a ver com o fato de que as nossas escolas não começam no corpo deles. É preciso começar no corpo deles, as coisas que eles estão sentindo, os problemas que eles estão sentindo. (Rubem Alves apud Mosé, 2013, p.96)

Nesse contexto, a presença das aulas de teatro na grade horária semanal parece se constituir então como a única oportunidade de abertura à subjetividade na educação básica, único espaço curricular em que é possível propiciar aos alunos a elaboração de suas realidades de forma crítica-reflexiva e oferecer uma liberdade de experimentação e expressão que normalmente lhes é negada no cotidiano escolar, social, familiar. Ao menos no contexto educacional do município do Rio de Janeiro, a relevância da aula de artes parece ligada às metodologias que levam em conta os corpos dos educandos e suas experiências pessoais.

Vamos nos deter na observação de três escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, que oferece o Ensino Fundamental. Além de se localizarem em áreas de conflito bélico e de abandono do poder público, apresentam outros pontos em comum, se pensarmos no público atendido por sua política educacional. O ruído longo do sinal bate às sete e meia da manhã. Há carência de materiais básicos, como papel para escrever. Muitas crianças vivenciam maus tratos, violência doméstica e abuso sexual; são frequentes os casos de autolesão e os discursos suicidas.

Escola Municipal	Localização	Segmento	nº alunos	nº profs.	Turno
Vera Lúcia Chaves da Costa	Conjunto habitacional Urucânia. Paciência, Zona Oeste.	Ensino Fundamental 1	570	24	Integral e Parcial

Teotônio Vilela	Conjunto Esperança divisa com Vila do João. Maré, Zona Norte.	Ensino Fundamental 1	800	24	Integral
Coelho Neto	Ricardo de Albuquerque. Complexo do Chapadão, Zona Norte.	Ensino Fundamental 2	570	22	Integral

A Escola Municipal Primário Vera Lúcia Chaves da Costa, localizada no Conjunto Habitacional Urucânia, foi inaugurada em dezembro de 2016 e faz parte do projeto denominado *Escolas do Amanhã*, iniciado em 2009, que visa atender aos alunos da rede municipal durante sete horas diárias, com maior tempo de aula para as disciplinas de Português, Matemática e Ciências. A estação de trem Tancredo Neves é a mais próxima da entrada da escola. Caminha-se cinco minutos até lá. No percurso, um lixão, mato alto margeando o asfalto, uma ciclovía paralela à linha de trem e a incerteza.

Um adolescente de 16 anos levou um tiro de raspão no peito, na tarde deste domingo (12) enquanto estava dentro do trem na Estação Tancredo Neves, Paciência, Ramal Santa Cruz. [...]. De janeiro a início de agosto deste ano, a SuperVia interrompeu total ou parcialmente a circulação dos trens por 18 vezes devido a tiroteios em comunidades que margeiam a linha férrea. Nos últimos dias, as interrupções na linha se tornaram constantes por causa de uma disputa entre traficantes e milicianos pelo controle de comunidades da Zona Oeste. (*O Globo* online, notícia publicada em 12 de agosto de 2018)

O prédio de três andares, pintado de cores claras, é novo. O terreno é contornado por grades e, nos fundos, há uma pequena quadra cercada de bolsões de água parada. No térreo, a escola dispõe de: secretaria, sala dos professores, sala de leitura, sala multimídia, auditório e cozinha. Nos outros dois andares há salas de aula climatizadas, banheiros e pequena sala de recursos. Não há internet, nem máquina de xerox. Há aparelhos de som, projetores e três computadores. A escola começou a funcionar em fevereiro de 2017, mês em que a professora Luiza passou a compor a equipe, ministrando suas aulas na Sala Multiuso.

Também no ano de 2017, a professora Ana passou a integrar a equipe da Escola Municipal Teotônio Vilela, onde estudam crianças de 6 a 14 anos. O endereço oficial diz "Manguinhos – Bonsucesso". A escola se encontra próximo à Avenida Brasil, que dá acesso à cidade, e à Fundação Fiocruz. A quem pede informação, os pedestres apontam: segunda rua depois da rua do valão. Valão é o esgoto a céu aberto que substitui o que um dia foi um rio e corre por dentro da favela, cobrindo a região com seu cheiro inconfundível. Aqui estamos no Complexo da Maré.

Essa escola se diferencia da Escola Vera Lúcia no que diz respeito à estrutura, já que foi inaugurada no final da década de 80, época de que data a maioria da mobília disponível. As salas de aula foram projetadas para um tempo em que havia poucos alunos a atender – e se tornaram apertadas para os dias de hoje. A instalação elétrica, assim como o encanamento, a alvenaria e o telhado também não passaram

por reforma. Não há área verde. A escola é cercada de grades e muros. Ao fundo do terreno, uma quadra de cimento ao ar livre no centro da terra batida. Além das salas de aula, sala de direção, sala dos professores, refeitório, biblioteca e quadra, há duas salas destinadas a alunos com necessidades especiais. O número de crianças que se enquadram nessa categoria tem aumentado a cada ano, algumas “sem laudo”, ou seja, sem diagnóstico nem acompanhamento médico ou psicológico, abrigadas em instituições para menores em situação de risco pela ausência da família – por morte, abandono, vício ou indigência.

A falta de uma sala designada para as aulas de artes obriga a professora de teatro a se deslocar de uma sala a outra, indo ao encontro de seus alunos e arrastando as cadeiras para abrindo uma clareira no centro do espaço. Apesar disso, ela faz questão de declarar seu amor à escola:

A Escola Teotônio Vilela nasceu da luta da comunidade, que fechou a Avenida Brasil para pedir sua inauguração. Foi uma conquista. Ela guarda essa luta, tem essa força. Aqui eu tenho revisto valores, tenho me empenhado em renovar minhas leituras e meus saberes, tenho esquecido do que sei para sair da zona de conforto e experimentar outras possibilidades. Eu tenho feito as pazes com a educação e tenho renascido como professora de artes. Tenho amor por esses alunos da Maré, com todas as dificuldades. (Ana Mangeth em depoimento escrito)

Já na Escola Municipal Coelho Neto, no Complexo do Chapadão, as salas de aulas estão todas no térreo, ao redor de um pátio com árvores e bancos de concreto que os alunos ocupam nos intervalos. Dali não se veem muros nem grades – paisagem agradável que, de certa forma, se contrapõe ao seu entorno violento.

Hoje, os quase 30 mil moradores do complexo andam pelas ruas de cabeça baixa, desviando o olhar de traficantes que carregam pistolas e fuzis, alguns trajando coletes à prova de balas. Nas esquinas, jovens armados vigiam a movimentação de estranhos. As ruas têm barricadas montadas com pneus e galhos. A qualquer ameaça de invasão ou operação policial, elas viram fogueiras. Tiroteios são frequentes e, quando alguém é ferido, é difícil saber de onde veio a bala. O Complexo do Chapadão – nome do conjunto de favelas do bairro – é o novo forte do narcotráfico no Rio. (*Época* online, notícia publicada em 24 de maio de 2015)

Nesta unidade escolar, a professora Andreia atua junto ao PROINAPE, atendendo adolescentes em situação de vulnerabilidade. A professora acredita que cabe aos professores e aos agentes educadores observar a realidade que cerca a escola e desenvolver modos de escutar os alunos. Como professora de artes cênicas, ela escolheu como metodologia a criação e encenação de poemas em que os alunos abordam suas vivências e sentimentos. Em sua experiência, a maioria dos colegas busca se aproximar de seus alunos e exercer a função freireana, segundo a qual, “não pode o professor alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (Freire, 1999, p. 63).

O horário integral, vigente nas três escolas aqui abordadas, abriga os alunos por sete horas, com três refeições ao dia - café da manhã, almoço e lanche. Os professores que atuam em regime de 40 horas (sem direito à dedicação exclusiva) trabalham de segunda a sexta das 07:30h às 15:30h. Nas escolas integrais de Ensino Fundamental 1, que é o caso da Escola Vera Lúcia e da Escola Teotônio Vilela, os professores não

possuem horário de almoço: fazendo a refeição junto às suas turmas, como parte do horário de trabalho, são responsáveis por manter a organização do grupo, muitas vezes assumindo o papel de inspetores enquanto mastigam a comida. “A gente almoça em pé; come e grita, tudo ao mesmo tempo”, diz Ana Mangeth.

No segmento 1 do Ensino Fundamental, cada turma possui um professor generalista (pedagogo) e professores especialistas - que assumem as disciplinas de Inglês, Educação Física, Artes e Estudo Dirigido. As turmas possuem de 30 a 42 alunos. Teoricamente, os professores do regime de 40 horas deveriam atuar 26 tempos em sala de aula e 14 tempos de horário complementar, dedicados ao planejamento. Na prática, como ele é o responsável pela turma, deve ficar em sala quando não há professor especialista – o que ocorre sempre que a escola não dispõe desse profissional ou que ele falta ao trabalho. Trabalhando sem pausa, o professor adquire doenças neurológicas, psíquicas e vocais.

Desde janeiro de 2019, as escolas públicas de tempo integral no Rio de Janeiro tiveram o recreio e intervalos retirados da grade de horário. À falta de diretrizes que garantam a humanização do sistema, a rotina que submete o corpo a sete horas diárias de imobilidade afeta negativamente a maioria dos alunos e alunas, em uma sensação de aprisionamento, submissão e passividade. A meta da produtividade, da eficiência, do rendimento, da obediência se sobrepõe a todo o conhecimento sobre educação produzido desde Paulo Freire. As crianças menores sentem saudades de estar em casa e expressam o desejo por brincar livremente interagindo entre si. É comum ouvir dos pequenos: “quando chega a hora do almoço, fico mais feliz: sei que falta pouco pra ir embora”.

O sistema de turno integral tem se mostrado necessário e eficiente nas áreas conflagradas, onde muitas crianças em situação de vulnerabilidade têm acesso a atividades de desenvolvimento intelectual e criativo, recebem alimentação e são estimuladas ao exercício da autonomia. Sendo garantida pela Constituição Brasileira, a educação pública atende aos que estão em desvantagem social. Por outro lado, a cristalizada concepção da educação como transmissão de conteúdos desafia a formação crítica, ao mesmo tempo em que o sistema de turno integral tende a exaurir os alunos diante da aridez de conteúdo e da falta de atividades de lazer e de esporte, atividades lúdicas e artísticas.

Entre os anos de 2015 e 2017, o PROINAPE verificou, em trabalho junto aos professores de escolas de Ensino Fundamental de Segundo Segmento (de 5º a 9º ano), que havia maior convivência entre o corpo docente nas escolas de regime integral do que nas unidades de turno parcial. No regime integral, depois de terminadas as sete horas de aula para os alunos, os professores devem permanecer na escola por mais uma hora ao final, para reuniões. Dessa forma, o grupo conversa sobre o andamento das turmas e pode se dedicar à construção de planejamentos e estratégias de integração. Nessas unidades, há ainda maior oferta de projetos extracurriculares, como o Ocupa Escola (atividades culturais com artistas da comunidade local), a Feira de Múltiplas Linguagens, a Rádio-Escola; Percussão; Reciclagem; Sesc na Escola; Orquestra nas Escolas.

A maioria das turmas de turno integral possui dois tempos de aula de teatro (totalizando uma hora e quarenta minutos), enquanto nas turmas de horário parcial esse tempo se resume a cinquenta minutos. Nas aulas de teatro, o corpo é o motor da experiência – mesmo quando ocorre no exíguo espaço entre cadeiras amontoadas. As práticas de jogos teatrais convocam os alunos a olharem as metáforas do mundo e a encontrarem novos sentidos em seu cotidiano. Nas três escolas que são objeto dessa pesquisa, as aulas de teatro convidam os participantes a se relacionar de modo sensível e crítico com seu contexto. Segundo as professoras, há boa aceitação e interesse do alunado e algumas turmas demonstram euforia com a chegada do horário da aula.

Há unanimidade em apontar, como a condição mais desfavorável, o número de crianças por turma – não apenas em proporção ao tamanho das salas, mas porque a grande quantidade de alunos faz com que seja difícil ouvir e ser ouvido. O ambiente tende a se tornar ruidoso e desorganizado.

O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando isto, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (Freire, 1999, p. 77)

Paulo Freire aponta a adversidade como potencial geradora de saber, pela intervenção criativa daqueles que conhecem e se dedicam a estudar uma dada realidade. Diante das condições de trabalho na rede pública de educação, as professoras de artes reconfiguram seus planejamentos continuamente, buscando levar à sala de aula experiências que privilegiem a escuta e estratégias que auxiliem o professor a manter a saúde vocal durante as sete horas seguidas de aula.

A decolonialidade na pedagogia artística

Um ponto unanimemente destacado como positivo na Rede Municipal é a liberdade conferida ao professor no planejamento do curso, do plano de aula e na metodologia. Há o entendimento de que ele precisa dialogar diretamente com as condições de trabalho, com a direção da unidade, com o contexto de cada comunidade e com a resposta dos alunos, o que se constitui, na experiência das professoras, como fator extremamente motivacional, que estimula a autonomia e a responsabilidade e também as incentiva a experimentar novas proposições. Se a unidade metodológica entre teoria e prática inclui o ambiente educacional e o contexto sociocultural dos sujeitos implicados no processo pedagógico, parece, mais do que natural, desejável que haja “várias abordagens metodológicas para o teatro na educação, que nasceram de forma independente, em contextos culturais e educacionais diversos” (Koudela, Santana, 2005, p. 147).

As aulas de Luiza Rangel são emolduradas por procedimentos que, repetidos aula a aula, imprimem certa ritualidade ao tempo da atividade. A aula começa pelo trabalho de sensibilização, que lhe permite colocar os alunos em sintonia e afastá-los um pouco do comportamento cotidiano. Ações simples como deitar no chão, observar a respiração e escutar os sons ao redor *desmecanizam* o corpo e abrem os

canais de comunicação dos participantes. Ao final, a turma sabe que haverá alguns minutos reservados para registrar ou expressar suas vivências em forma de relato ou de desenhos. Com formação em Direção Teatral, a artista-docente tem especial interesse pelo teatro performativo, pela autobiografia e pelo teatro documentário. Em sua pesquisa, ela investiga essa vertente estética pelo enfoque da educação decolonial, que “busca visibilizar as lutas a partir das pessoas, suas práticas sociais e políticas [...], com a intencionalidade de operar, de transformar práticas reais, pela busca da emancipação do sujeito” (Silva Júnior, 2014, p.48).

No ano de 2018, Luiza realizou a pesquisa com uma turma do 6º ano, tendo como ponto de partida suas histórias de vida, abordadas com técnicas como o depoimento pessoal. Este processo pedagógico levou à criação de cenas nas quais os alunos falavam de seus sonhos, seus medos, suas expectativas, resultando, cenicamente, em um modo não oficial de contar a história da cidade. Nessa prática pedagógica, a professora faz vir à tona as diversas subjetividades, em diferentes narrativas pessoais em que a história social é narrada pelo olhar das crianças. Por essa metodologia, o aluno se defronta com seu contexto, se percebe como agente histórico e pode se tornar autor de sua história.

É preciso humanizar as práticas, é preciso ter calma e entender que cada pequeno passo é grandioso. Num contexto caótico, que sofre frequentemente interferência de situações violentas, as pausas, os detalhes, as pequenezas são a nossa grande realização e isso nunca deve ser considerado como algo menor. Torna-se necessária uma desconstrução de critérios e paradigmas. O professor precisa desaprender e reaprender com as crianças. (Luiza Rangel, em depoimento escrito)

Nas escolas plantadas em meio à guerra urbana, como ocorre em tantas unidades educacionais cariocas, a pedagogia não pode ignorar a realidade.

Não se pode fingir que está tudo normal em dia de operação policial ou quando morre um colega por bala perdida. Não se pode fingir não ver um aluno pedindo mais comida porque aquele vai ser o último prato do seu dia. Não há planejamento que dê conta. O que dá conta é a humanidade, é a troca entre o coletivo, é o movimento de se reinventar, de transformar dor em arte e seguir. Isso os educandos ensinam mais que qualquer doutor. Os saberes não podem mais ser hierarquizados. (Andreia Morais, em depoimento escrito)

As professoras testemunham que, nos corredores ou no horário das refeições, os alunos conversam querendo encontrar sentido, querendo trazer a cidade para dentro da escola. Falam das coisas boas da vida, de seus desejos, de suas brincadeiras na rua, e falam, também, de violência doméstica. Todos os dias. Elas estimam que a violência contra a mulher esteja presente em pelo menos setenta por cento das famílias destes alunos e alunas.

Atualmente, a professora Ana Mangeth trabalha, com duas turmas de 5º ano, questões ligadas ao feminino, à desigualdade salarial e à violência doméstica - temas que muitas vezes atingem diretamente a vida dos alunos e das alunas. As técnicas e os princípios do Teatro do Oprimido são ferramentas fundamentais em suas aulas, onde ela busca desenhar um processo pedagógico em que o aluno se torne o criador central. “A estética do oprimido é a forma essencial de combater a invasão dos cére-

bro porque coloca o oprimido como protagonista do processo estético, não simples fruidor de arte” (Boal, 2008, p.166). Para atingir este objetivo, segundo Mangeth, o aluno precisa se apropriar do jogo e do discurso e, nesse percurso, sua função como professora é provocar ações, práticas e reflexões que o encorajem a acreditar, dentro do processo criativo e fora dele, em uma efetiva transformação social e na sua possibilidade de colaborar para que ela ocorra.

[...] no caso particular do teatro, a peça deve conter a ação dramática e sua clara crítica. Não realismo, mas realidade que busque alternativas. Não a vida como ela é, mas como não queremos que continue sendo. Todo espetáculo, em cena ou na vida real, é uma estrutura de poderes que devem ser revelados. (Boal, 2008, p. 166)

Como professora de teatro numa equipe interdisciplinar, Andreia Morais também trabalha diretamente com as questões que atravessam o universo escolar, propondo uma prática que produza ressignificações de mundo. Com frequência propõe, junto aos demais membros da equipe e aos alunos, discussões sobre racismo, homofobia, xenofobia, machismo. Nesse sentido, o teatro se mostra uma potente ferramenta, capaz de expressar pensamentos, sentimentos, vivências que por vezes são silenciados e recalcados na vida cotidiana. Teatro Imagem e Teatro Fórum são técnicas do Teatro do Oprimido utilizadas para promover discussão, reflexão e entendimento sobre a sociedade a partir da experimentação com o corpo.

Nota-se portanto que, embora as três professoras trabalhem em escolas diferentes, tenham formações artísticas e pedagógicas distintas, assim como diferentes fontes técnicas e metodológicas para seu trabalho, todas elas praticam uma educação a que se poderia chamar decolonial, na medida em que regionaliza a fonte de jogo, tomando as histórias locais (Mignolo, 2003), e chega à criação pela construção da confiança, da escuta, da verbalização, o que ressalta o coletivo como função protagonista do processo pedagógico.

Nesse sentido, aquilo que Ryngaert (2009) aponta como “indutores de jogo” – o espaço, a imagem, o personagem e o texto, referenciando a metodologia dentro da própria linguagem teatral – as artistas-docentes transmutam para uma pedagogia em que a realidade substitui o espaço, o fato substitui a imagem, o personagem dá lugar ao sujeito-aluno e o texto se faz como criação e expressão coletivas. Trata-se então de “repensar a educação a partir das expectativas que foram historicamente subalternizadas, até mesmo ignoradas, mas que podem ajudar a repensar nossa sociedade, buscar superar injustiças e desigualdades” (Miskolci, 2012, p.17). A formulação do sociólogo brasileiro Richard Miskolci, que se refere à perspectiva queer, cabe hoje, no Brasil, também aos grupos vitimados pela guerra urbana, da qual participam, em maior ou menor grau e em diferentes funções, todas as instituições que atuam na formação da infância e da juventude – os poderes públicos, as religiões, as forças de segurança e também a família. Podemos dizer que a metodologia das artistas-docentes, que são sujeito e objeto do presente artigo, se constrói a partir das subjetividades, experiências e conhecimentos. Suas pedagogias tomam como fonte as expectativas cotidianamente aviltadas e, como ferramenta, o olhar desse sujeito que, subalternizado, se torna elemento fundamental para repensar a sociedade e buscar a superação das injustiças e desigualdades.

Como Ana Mangeth e Luiza Rangel, Andrea Morais procura conexões entre a atividade artística e as questões do cotidiano do aluno, entre o exercício criativo e a identidade do indivíduo. Entre as ferramentas adquiridas em sua formação, está a técnica de Poesia Falada, que parte da escolha de um poema pelo participante, sendo oferecido a ele um acervo variado de poesias e letras de música, de linguagens diversificadas. Ressalta-se que a obra escolhida deve afetar o aluno e que muitas vezes isso acontece de maneira inconsciente. É necessário contemplar uma variedade de assuntos, com temáticas que sejam de interesse dos educandos. A poesia deve ser falada de maneira natural, mais próximo possível do cotidiano, como uma conversa, um diálogo entre o “dizador” e quem o está ouvindo. A partir de então, o que a professora observa com o desenrolar do processo é que os alunos começaram a desenvolver poesias autorais. Surgem temáticas como a discriminação racial e a desigualdade social. O objetivo desta metodologia pedagógica que agrega teatro e poesia não está na obra que será produzida mas no processo autoral do aluno: enfoca-se a sensibilidade e a percepção, a verbalização de assuntos de interesse próprio do locutor, valoriza-se a auto representação. A linguagem que emerge desse processo pedagógico se aproxima da performance como manifestação política e subjetiva, oscilando entre o depoimento pessoal e a criação de uma estética (D’Alva, 2014, p. XV).

Teatro e poesia produzem possibilidade de expressão, produzem falas, produzem luta. Dentro do caos, os alunos e alunas da periferia carioca trabalham com energia contagiante, e parecem por vezes andar na contramão do que a vida tem a lhes oferecer. A poesia “Protegido pelo livro?”, de Amorim, foi escrita após um colega ser vitimado por uma bala dentro da Escola Municipal Daniel Piza, em Acari, que fica entre o Complexo da Pedreira e o Complexo do Chapadão.

Na favela, em dia de operação, mal se dorme
Mesmo assim ele levantava e ia, [...]
Joana e seu marido sempre alertavam o filho, dizendo:
“Seja um bom homem, honesto e bem-sucedido.
Ninguém morre dentro da escola lendo um bom livro!” [...]
Silva foi morto de bala perdida,
Que só se “acha” na infância negra pobre todos os dias. [...]
Que foi exceção da frase:
“Ninguém morre dentro da escola lendo um bom livro! “
Silva não foi o primeiro, e nem vai ser o último.
É só esperar, não dou nem um mês,
pra bala se perder e matar um negro pobre outra vez.
Quem foi que matou?
Quem foi que deu o tiro?
Todos nós que nos conformamos com essa situação,
Fomos nós que puxamos aquele gatilho!
(Amorim In: Morais, 2017, p. 84-85)

Referências

MOSÉ, Viviane (org.). A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond/Funarte, 2008.

D'ALVA, Roberta Estrela. Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KOUDELA, Ingrid Dormien e SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. Ciências Humanas em Revista. São Luís, UFMA, v.3, n.2, dezembro 2005, p.145-154.

MIGNOLO, W. Histórias globais / projetos locais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papyrus, 2005.

MORAIS, Andreia (org.). Espelho meu. Nova Iguaçu: Entorno, 2017.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: Práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA JÚNIOR, P.M. Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de doutorado. 2014.

"Duas pessoas foram baleadas por conta de tiroteios na Favela do Rola, em Santa Cruz, Zona Oeste do Rio". G1 Rio, 12 de agosto de 2018. Disponível em (<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/08/12/duas-pessoas-foram-baleadas-por-conta-de-tiroteios-na-favela-do-rola-em-santa-cruz-zona-oeste-do-rio.gh.html>). Acesso em: 28 jul. 2019.

"Complexo do Chapadão, a nova fortaleza do tráfico". Época online, 24 de maio de 2015. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/05/complexo-do-chapadao-nova-fortaleza-do-trafico.html>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Recebido em: 29/07/2019

Aprovado em: 12/09/2019