

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

DANIEL ARANTES VICENTINE

Avaliar para quê?: Reflexões sobre o sentido da avaliação em teatro nos tempos
neoliberais

SÃO PAULO

- 2021 -

DANIEL VICENTINE

Avaliar para quê?

Reflexões sobre o sentido da avaliação em teatro nos tempos neoliberais

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Artes Cênicas, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientação: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

SÃO PAULO

- 2021 –

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Arantes Vicentine, Daniel

Avaliar para quê?: Reflexões sobre o sentido da
avaliação em teatro nos tempos neoliberais / Daniel
Arantes Vicentine; orientadora, Maria Lúcia de Souza
Barros Pupo. - São Paulo, 2021.

66 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Artes Cênicas / Escola de Comunicações e
Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Avaliação Diagnóstica. 2. Avaliação
Classificatória. 3. Neoliberalismo. 4. Teatro de Grupo.
5. Afetividade. I. Lúcia de Souza Barros Pupo, Maria. II.
Título.

CDD 21.ed. -

700.7

RESUMO

O presente trabalho visou refletir, a partir do referencial de Luckesi sobre avaliação escolar e das concepções histórico-críticas sobre a Educação, acerca de formas de avaliação no componente curricular de Artes, especificamente no ensino de teatro. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores de escolas particulares e públicas, que, em sua maioria, fazem parte de grupos de teatro do município de São Paulo. A hipótese a ser investigada era de que a trajetória da prática artística nos grupos de teatro, oferece contribuições para realizar uma avaliação na educação formal mais próxima daquilo que Luckesi define como diagnóstica. Dessa forma, no primeiro capítulo, foi contextualizada e criticada a presença do neoliberalismo na educação, visando justificar a necessidade de novos modelos. O segundo capítulo foi dedicado ao Teatro de Grupo, seu histórico e o caráter inovador que o Fomento possibilitou para a prática de teatro em São Paulo, assim como o seu vínculo com a educação informal por meio da contrapartida social. No terceiro capítulo é delineada a concepção de avaliação de Luckesi e de autores que contribuem para efetuar uma relação mais fortuita com a pedagogia teatral. Em seguida, são apresentadas as falas dos professores a respeito de suas trajetórias e as suas formas de avaliar, já em diálogo com a bibliografia e a hipótese da pesquisa. As considerações finais, por sua vez, recuperam os elementos apresentados ao longo de todo o texto, sintetizando as dificuldades encontradas pelos professores para praticar uma avaliação que se contraponha aos modelos predominantes, assim como a forma encontrada por eles para contornar este estado de coisas. Desta forma, busca-se oferecer reflexões para que professores de Artes, em geral, e de Teatro, em especial, para a construção de uma prática avaliativa construtiva e menos opressiva para os professores e os alunos envolvidos.

Palavras-chave: Avaliação Classificatória, Avaliação Diagnóstica, Teatro de Grupo, Neoliberalismo.

AGRADECIMENTOS

À Laura, por ter me incentivado nesta jornada do começo ao fim, sem me deixar desanimar.

Aos meus pais, por todo apoio e encorajamento que me deram nos momentos difíceis.

A todos os professores que concordaram em participar da pesquisa, mesmo em um período tão difícil como o que enfrentamos hoje, contribuindo com reflexões instigantes sobre o teatro e a educação.

À Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, pela orientação, apoio e disponibilidade nos momentos necessários.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1: É UM TEMPO DE GUERRA, É UM TEMPO SEM SOL.....	12
1.1. Bem vindos ao deserto da capital.....	12
1.2. Subindo a escada rolante descendente	17
CAPÍTULO 2: ENTRE A UTOPIA E O PRAGMATISMO	29
2.1. As brechas por onde se vive	29
2.2. A controvérsia da contrapartida	33
CAPÍTULO 3: EM PROCESSO: ESBOÇOS CONTRA-HEGEMÔNICOS	40
3.1. Entrevistas	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

INTRODUÇÃO

O encerramento de um ciclo, tal como é a formatura em um curso de graduação, fornece uma oportunidade de olhar retrospectivamente para esta experiência de vários anos de estudo em nível superior e realizar um balanço do que foi aprendido, tanto dos conteúdos abordados nas aulas, quanto nos estudos complementares que o aluno efetua ao longo do tempo. Além disso, suscita indagações sobre como mobilizar este aprendizado amplo com inquietações acerca da área que se irá atuar. A escrita da monografia, portanto, nada mais é do que a possibilidade de organizar estas reflexões de modo mais coerente e sistemático, na busca por investigar problemas que inquietam o formando em licenciatura em Artes Cênicas.

Desta forma, dediquei os últimos meses para a conclusão da presente pesquisa, desde as indagações iniciais sobre o que e como pesquisar até a escrita final da monografia. Sobre o primeiro aspecto, considero que a pergunta de pesquisa surgiu para mim de forma gradual ao longo dos anos, pois os objetos de trabalho que desejava me debruçar já estavam latentes e faziam parte de meu percurso havia muito tempo. Assim, pude chegar a seguinte pergunta de pesquisa: em um contexto de avanço da ofensiva neoliberal no país, existirão contribuições que o ensino de teatro praticado nas escolas poderia receber de professores que fazem parte de grupos de teatro para um processo avaliativo diagnóstico (nos termos de Luckesi (1994)¹), que tornasse claro para os alunos e para o professor os objetivos de aprendizagem e guiasse os alunos na busca de cumprir estes objetivos?

Sendo esta uma pergunta extensa, fazem-se necessárias algumas considerações - em primeiro lugar, de caráter pessoal. Durante anos, fiz parte de oficinas e formações teatrais realizadas por grupos de teatro paulistanos. Inclusive, esta foi a minha primeira experiência em teatro, gerando influências na forma como penso e atuo enquanto artista e futuro professor. Tal vivência me instigou a pensar sobre as formas como se avaliam os processos artísticos e pedagógicos, de modo a tornar claro para os participantes quais eram os objetivos do jogo/dinâmica/cena/peça que estavam sendo feitos, possibilitando a existência de um diálogo entre todos acerca da necessidade objetiva em se estudar um movimento x ou y, de se aquecer

¹ Cipriano Luckesi (1943-) é professor aposentado do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

desta ou daquela forma, de conhecer determinado autor ou outro. A avaliação estava ali presente, não de forma a classificar as pessoas do melhor ao pior, sendo estranha aos participantes e ameaçadora, mas subordinada aos interesses que os processos pediam, clarificando os sentidos da aprendizagem.

Anos depois, quando realizei as observações de estágio na graduação, eu não sentia a mesma nitidez neste aspecto da avaliação que havia me chamado a atenção nos ambientes informais. Obviamente, há que se considerar as importantes diferenças entre as escolas e um espaço que, apesar de ser também formativo, é bastante diverso e responde a múltiplas instâncias que estão acima do professor, além das diferenças entre os objetivos de aprendizagem estruturados no ensino básico e os que são propostos em oficinas de grupo. Contudo, eu mantinha um fio de esperança e de inquietação: seria possível aproveitar as contribuições da práxis dos grupos para o tema da avaliação, tema que sempre havia sido algo incômodo e pouco debatido ao longo de minhas vivências no âmbito da educação formal? Nascia aí a minha hipótese de trabalho.

Já sabendo que esta não seria uma tarefa fácil, pude descobrir que não era o único a pensar nestes dilemas, direta ou indiretamente, pois inquietações semelhantes foram relatadas por professores que entrevistei, como demonstra a fala de Alessandra Queiroz, atriz da Companhia Antropofágica² e professora da rede estadual, acerca das diferenças que percebeu no momento no qual começou a dar aulas no ensino formal:

Em 2017, eu vou trabalhar na escola estadual. Diferente do que era a Oficina do Ator Antropofágico, que a gente sempre deu na escola pública, agora eu não sou mais a professora do curso livre de teatro, mas sim a professora do componente curricular. A professora que tem que fazer o Plano de Aula, a professora que tem que seguir a cartilha, a professora que tem um livro didático. E eu penso como que essa pessoa que até então olhava e fazia as oficinas de determinado jeito constata: tenho que ter um roteiro, isso aqui não é só olhar. É preciso se organizar para não perder esse frescor do olhar e fazer.

Estes dilemas me levaram a querer compreender um outro aspecto, que adensou a pergunta principal da pesquisa: o que impede que o processo de avaliação

² A Companhia Antropofágica é um coletivo teatral criado em 2002, na cidade de São Paulo. Com uma extensa produção, que conta com diversos espetáculos apresentados, o grupo também se aventura no oferecimento de oficinas em diversas partes da cidade.

escolar possa se dar de uma forma menos opressiva, sendo para o professor e para os alunos um auxílio na compreensão dos estágios de aprendizagem? Foi assim que me deparei com a questão do neoliberalismo, que comecei a estudar em suas múltiplas dimensões, percebendo-o como um aspecto central na compreensão deste problema. Conforme será melhor explicado adiante na pesquisa, o capitalismo em sua fase neoliberal age no sentido de mercantilizar todos os aspectos da vida, inclusive os que, em tese, deveriam estar protegidos do mercado, como a cultura e a educação. No caso desta última, estudos recentes revelam o avanço empresarial sobre o ensino, na qual gigantes do mercado desenvolvem relações cada vez mais próximas com o MEC, passando a pressionar pela reforma dos currículos escolares sob o manto de discursos bem elaborados de eficiência e competência (FREITAS, 2018).

As consequências de um ensino mercantilizado são múltiplas - inclusive no âmbito da avaliação, que nos interessa aqui - contribuindo para justificar a relevância de pesquisas que se debruçam a analisar estes efeitos, na busca por outros modelos de educação. Imaginemos que o direito à educação deixe de existir, tornando-se um serviço, do qual caberá ao aluno/cliente adquirir. O que impede o fim da universalidade do ensino? O que ou quem garante a mesma qualidade de ensino para ricos e pobres? E, em especial para este trabalho, o que impede que a ideologia da meritocracia e da concorrência se apresente não só no ato da compra e venda da mercadoria-ensino, mas também no próprio funcionamento da instituição, de forma a naturalizar desde muito cedo os princípios do livre mercado?

Se o neoliberalismo propaga o discurso do “todos contra todos em prol de seus próprios interesses”, então o grande objetivo das avaliações escolares será ranquear quem é melhor que quem, quem terá o direito de ir para a universidade ou não, quem ganhará mais no futuro e quem será visto como um perdedor pela sociedade. É o reforço da avaliação classificatória, novamente tomando de empréstimo um termo de Luckesi (1994), na qual o ato de avaliar é fetichizado e se torna um fim em si mesmo: ao invés de clarificar os rumos e os objetivos da aprendizagem para professores e alunos, se transfigura em um instrumento de disciplina que é utilizado pelos professores como forma de manter a ordem e mostrar competência no exercício da profissão, fulgurando como um temor constante para os últimos, que estudam não por curiosidade e pelo sentido de desvelar o conhecimento do mundo, mas para receberem uma boa nota e o status decorrente de ser um “bom aluno”.

Em larga medida, infelizmente, esta situação já é uma realidade constatada por pesquisadores no Brasil (FREITAS, 2018): escolas privadas estão sendo vendidas e concentradas nas mãos de poucos proprietários; escolas públicas, se submetem a diversos exames para atestar a qualidade dos alunos e das escolas, embasados em um suposto “critério técnico”, livre de quaisquer ideologias, que faz com que cada aluno, compreenda os resultados obtidos nas avaliações a partir do binômio sucesso/fracasso, cuja responsabilidade recai exclusivamente sobre seus ombros

Por conta disso, considero central recuperar a percepção de que a escola não está apartada do mundo, como pode parecer para os que aderem a uma pedagogia mais romântica, que vê o espaço escolar como um lugar de redenção para os problemas sociais, quando em verdade é um instrumento poderoso de conservação

ou de transformação social (LUCKESI, 1994). Acompanhando os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, destaco a necessidade de dimensionar as influências e atravessamentos que a instituição já recebe e os que pode vir a receber desta mesma sociedade, tornando este processo consciente por parte dos educadores, como é o caso da situação mencionada acima e de sua crítica como algo não natural, mas mediado por interesses específicos de determinados grupos em uma época histórica.

Se a escola sofre pressões de diversos segmentos sociais, e não somente um espaço pedagógico e filosófico na qual se formulam debates sobre qual modelo de educação é mais adequado, ela é também um espaço político onde se dá uma disputa pela hegemonia de determinado modelo de ensino, disputa esta que é motivada por interesses de classe que se pretendem dominantes de modo a garantir a conservação social, de um lado, e os que buscam transformá-la, de outro. Tal processo é revelador da luta de classes que atravessa a sociedade, na qual uma parcela minoritária (burguesia) detém o poder político e econômico perante a maioria (os trabalhadores),

tornando inevitável que a defesa do conservadorismo das estruturas sociais predomine na prática escolar sob a forma do senso comum - ao mesmo tempo uma interpretação do mundo e um conjunto de valores fragmentado, contraditório, acrítico e desvinculado de laços efetivos com elementos da realidade, que acaba sendo naturalizado no cotidiano de professores e alunos (LUCKESI, 1994).

Constatar a profundidade deste domínio pode nos colocar à beira de um raciocínio catastrofista: não há nada a fazer dentro desta instituição, visto que a escola se encontraria completamente maculada pelos interesses da classe dominante - melhor seria que os professores mais críticos dos modelos conservadores abandonem

qualquer atuação dentro de seus espaços e se isolem em nichos livres desta influência.

Mas seria esta a concepção mais adequada para efetuar uma práxis contra hegemônica efetiva e com ecos na formação de crianças, jovens e adultos?

Ora, os que adotam tal perspectiva, entre os quais estão Louis Althusser, por exemplo, e outros teóricos das linhas reprodutivistas (SAVIANI, 1995), apesar de contribuírem em vários aspectos para criticar o estado atual da educação e as ilusões mais românticas acerca do caráter democrático e redentor da escola em abstrato, se afastam do engajamento do conflito no coração de onde a educação acontece. Se o objetivo é a transformação social, faz-se necessário partir da constatação objetiva de que, no atual momento histórico, é impossível desvincular, a não ser parcialmente, educação e escola, dado o grau de universalidade desta instituição.

Por isso, o presente trabalho considera a necessidade e a validade de atuar dentro da escola, seguindo os autores da Pedagogia Histórico-Crítica, que percebem as possibilidades de adotar uma pedagogia que, de forma mais geral, exponha os fundamentos da sociedade: a sua história, as formas de se produzir conhecimento e como ela se reproduz apesar de todos os seus problemas, da forma como for possível dentro da estrutura escolar. Em resumo, o argumento principal da Pedagogia Histórico-Crítica na defesa de uma atuação intraescolar, sem ilusões, é o seguinte:

Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado, entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante (SAVIANI, 1995, p. 75)

Vimos, até esse momento, como a educação se insere dentro do quadro de contradições sociais. Da mesma forma, percebemos que os interesses da classe dominante buscam se transfigurar em senso comum por meio da educação. Mas como esse senso comum conservador e a metodologia de ensino baseada nos interesses do mercado atingem o ensino de teatro?

É patente o pequeno espaço que o ensino das Artes, em geral, possui dentro da grade escolar, o mais das vezes contando com apenas uma ou no máximo duas aulas na semana para dar conta de suas várias linguagens, algo que os professores que entrevistei destacam como um tempo demasiado insuficiente para o desenvolvimento dos objetivos e dos conteúdos. Além disso, dada a inacessibilidade que o fazer teatral encontra na sociedade brasileira, é comum encontrarmos difundidas opiniões que afirmam coisas como o “teatro é chato”, na boca de pessoas que sequer conhecem ou tem qualquer experiência na prática artística – Alessandra é uma das professoras que afirma escutar estas falas recorrentemente de alunos que nunca assistiram uma peça. Este raciocínio é, muitas vezes, complementado pelo argumento de que a arte deve estar reservada aos que têm “talento”, sob pena daqueles que não o possuem correrem o risco de acabar parecendo ridículos ou inapropriados. Sobre estas questões, Alessandra assinala³ os cuidados que se deve ter durante as aulas:

O que eu mais escuto dos meus alunos é que eles têm trauma de arte, porque em algum momento um professor ou professora acabou expondo-os de uma maneira que virou um trauma para ele. Tem exemplos dentro do nosso do próprio coletivo da Antropofágica, de um grande ator que também passou por um processo desse tipo na escola formal, de um educador, uma professora ir lá e inibi-lo. Então eu sempre fico mediando nesse sentido do quanto que qualquer ação que eu faço ali eu posso estar impedindo um processo expressivo de uma pessoa.

Ora, muito desta inibição passa pelo sentimento de inadequação na hora de participar das oficinas, ao qual a avaliação desempenha um papel fundamental, caso esteja baseada em critérios como “bom” ou “mau”, que deve ser rompido se quisermos que mais pessoas se sintam à vontade para fazer teatro de forma desinibida e, ao mesmo tempo, reflexiva. Deste modo, esta pesquisa destaca algumas contribuições que a pedagogia teatral, de forma geral, e as ações cotidianas dos professores entrevistados, em particular, podem oferecer.

Neste sentido, trabalhei com a hipótese de recuperar a experiência dos grupos teatrais como potencialmente contributiva para a criação de nichos de sobrevivência do caráter democrático da escola, no geral, e do ensino em teatro, em especial. Para

³ Entrevista realizada pelo autor em 02/09/2021, não publicada

realizar esta verificação, foram realizadas entrevistas com professores de Teatro e de Artes que fizessem parte de coletivos teatrais. Suas falas contribuíram para o desenvolvimento de todos os temas que perpassam a monografia, de tal sorte que suas reflexões aparecerão em diversos momentos do texto.

Desta forma, a estrutura do texto será desenvolvida da seguinte maneira: no Capítulo 1, a concepção de neoliberalismo adotada pelo autor e seus efeitos sobre a escola serão expostos, delineando os desafios que a educação contra hegemônica de qualquer natureza enfrenta hoje. No Capítulo 2, serão recuperadas as trajetórias dos grupos teatrais ao longo das últimas duas décadas, expondo mais detidamente a hipótese que os seus participantes podem trazer para a educação formal. O Capítulo 3, por sua vez, analisará de modo mais detido as entrevistas, correlacionando-as com o aporte teórico e os capítulos anteriores, de modo a gerar reflexões que possam ser sintetizadas nas Considerações Finais.

CAPÍTULO 1: É UM TEMPO DE GUERRA, É UM TEMPO SEM SOL

1.1 Bem vindos ao deserto do capital

O neoliberalismo é um conceito de dimensões amplas, das quais é impossível alcançar a partir de perspectivas unidimensionais: deste modo, a sua face econômica, talvez a mais conhecida pelos discursos da mídia e de inegável importância para a compreensão do conceito, está longe de esgotar a questão. Cabe realizar, para melhor atender aos objetivos desta pesquisa, um breve histórico do neoliberalismo, desde o seu aparecimento até a sua hegemonia, em um primeiro momento, para em seguida perceber as suas conexões e tensões com a arte e a educação dos dias atuais - em especial, os seus efeitos sobre o Teatro de Grupo e a escola, de modo a delinear potenciais formas de combatê-lo – no caso desta pesquisa, através da avaliação.

Os seus fundadores datam da primeira metade do século XX, período no qual o capitalismo conheceu uma de suas mais profundas crises (cujo epicentro é o Crash da Bolsa de Nova York, no ano de 1929). O colapso da ordem de livre mercado, que promulgava que papel do Estado deve ser o de guardar a propriedade privada, o cumprimento de contratos por meio do Direito, da defesa externa e da segurança interna através do Exército e da Polícia e da regulação estrita da economia pela emissão de moedas e controle inflacionário, levantou uma série de alternativas à organização política e econômica dos Estados em escala global. A URSS, por exemplo, único país socialista na época, iniciava a execução de um planejamento econômico estatal intensivo (os Planos Quinquenais) para industrializar o país de forma acelerada, aumentando exponencialmente seu PIB e transformando uma sociedade agrária e semifeudal em uma potência industrial, no exato momento que o mundo entrava em recessão (VIZENTINI, 1989). Outro caso importante são países como Alemanha e Itália, onde cresciam as tensões sociais que alimentaram o surgimento do fascismo - um movimento de extrema direita que vislumbrava a construção de uma ditadura total, prendendo ou executando opositores (notadamente os de esquerda e, na Alemanha, os judeus) para a construção de uma ordem social corporativa e imperialista que colocasse em xeque o ordenamento geopolítico assinalado pelas democracias liberais no Tratado de Versalhes e resolvesse, da forma mais extremada e em benefício das burguesias locais, a grave crise econômica que

assolava estes países (VIZENTINI, 1989). Por vias diversas das do socialismo soviético, também logrou uma recuperação econômica mais rápida da crise de 29 do que os países que ainda adotavam o liberalismo clássico (ainda que a um preço altíssimo para o mundo, como a II Guerra Mundial demonstrou).

Por fim, e esta talvez seja a alternativa ao liberalismo clássico mais combatida pelos neoliberais (CASARA, 2021), encontra-se o projeto do Estado de Bem Estar Social, a partir das propostas do economista John Maynard Keynes. Florescendo em países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, trazia em seu bojo a ideia de que o capitalismo não poderia se autorregular, impedindo as crises econômicas e políticas que ameaçavam o seu futuro. Deste modo, era necessário que o Estado controlasse alguns postos chave da economia e garantisse a execução de direitos sociais universais (como saúde, educação, acesso à cultura e pleno emprego), pois desta forma o nível de vida da população como um todo se elevaria, evitando a sedução pelos trabalhadores de alternativas anticapitalistas, ao mesmo tempo em que qualificaria a mão de obra em todos os níveis, aumentando a produtividade, e, conseqüentemente, os salários. Este receituário, quando aplicado, contribuiu para manter a economia aquecida e diminuir as tensões sociais por algum tempo, evitando crises profundas como a de 1929 (CASARA, 2021).

No Brasil, a existência de um Estado de Bem Estar Social nunca ocorreu. Houve, ao invés disso, um derivado desta proposta que reverberou em toda a América Latina, traduzida pela corrente do Desenvolvimentismo, que percebia os países do chamado Terceiro Mundo como atrasados em relação aos países centrais do capitalismo (PRADO, 2020). Segundo seus principais autores, era preciso combater as debilidades da economia brasileira por meio de uma atuação decisiva do Estado, que rompesse com o modelo econômico voltado à exportação de *commodities*, predominante no país até o fim da República Velha, no qual boa parte das populações, vivendo no latifúndio atrasado ou nas favelas que começavam a circundar as grandes cidades, encontravam-se privadas dos direitos universais mais básicos e de qualquer proteção trabalhista. Em resumo, o diagnóstico dos desenvolvimentistas era de que as economias periféricas se mostram frágeis ao se apoiar na demanda internacional de produtos primários, e por conseqüência apresentam elevados graus de desigualdade, violência e fome, além de baixa escolarização e expectativa de vida reduzida.

É neste contexto que os fundadores do neoliberalismo viveram e se organizaram em encontros de pouca repercussão, ao menos inicialmente. Oriundos principalmente dos países centrais do capitalismo, seu principal intento não era simplesmente resgatar as ideias clássicas do liberalismo que teriam sido violadas pelos vários modelos políticos pós crise de 1929 (DARDOT; LAVAL, 2019). Compreendiam que os principais autores do liberalismo original, tais como Locke e Adam Smith, eram ingênuos ao interpretar o capitalismo enquanto uma ordem natural da qual o Estado deveria apenas deixar funcionar - algo que é compreensível levando-se em conta o quadro histórico dos séculos XVII e XVIII, momento onde o grande inimigo do liberalismo era o absolutismo, sistema em que o livre mercado e os direitos individuais eram obstaculizados pela vontade do rei e pela estrutura econômica do feudalismo, parcial ou completamente autossuficiente (CASARA, 2021).

Considerando o desgaste que as propostas liberais de harmonia entre patrões e empregados na negociação salarial passaram a carregar no atribulado pós Primeira Guerra, resultando em um consenso mínimo de solidariedade e proteção aos trabalhadores, de modo geral, e aos mais pobres, em especial, da qual os já referidos Estado de Bem Estar (nos países centrais), e Estados Desenvolvimentistas (na periferia) são resultado, fazia-se necessária a produção de uma nova racionalidade a ser adotada pelas pessoas, para que internalizassem os renovados valores de empreendedorismo individual e de competitividade, de um lado e naturalizassem a mercantilização de todos aspectos da vida, de outro. Desta forma, seria possível ampliar uma base social que rejeita a vida política e social organizada a partir da vontade popular em sindicatos e partidos, em benefício de um Estado completamente (ou quase) cooptado pelo grande capital. (CASARA, 2021)

Contudo, os autores neoliberais passaram décadas no ostracismo, considerando os resultados alcançados pelo ideal keynesiano ao longo dos anos de 1940 a 1970 no chamado “Mundo Livre”, região controlada pelos Estados Unidos durante a Guerra Fria, expressos principalmente nas robustas taxas de crescimento econômico (HARVEY, 2013). É importante ressaltar que, apesar do que normalmente se prega, as tensões sociais no período keynesiano não deixaram de existir, principalmente pela luta do Movimento Negro estadunidense por Direitos Civis, pelos estudantes e operários no mundo contra o *American Way of Life*, as guerras coloniais na África e Sudeste Asiático e as intervenções militares na América Latina, de forma que o sucesso econômico não eliminara diversos problemas provocados pelo

capitalismo (MATOS, 1981). O que se destaca, porém, é que existiam alguns pactos entre capital e trabalho nos países centrais (ainda que o primeiro mantivesse a preeminência sobre o segundo), o discurso dos governantes girava em torno de promessas como o fim do desemprego, da pobreza e da fome, com a subsequente promoção de direitos sociais: deste modo, imperava o consenso de que nem todas as esferas da vida deveriam ser reguladas pelo mercado, e caberia ao Estado corrigir as distorções provocadas por este mercado, protegendo os mais pobres (não é irrelevante, para tanto o cenário de Guerra Fria e a necessidade do mundo capitalista comprovar que se vive melhor sob este sistema do que no Socialismo Real) (CASARA, 2021).

O cenário mudou a partir do início dos anos 1970. As sucessivas crises provocadas pelo aumento do preço do petróleo contribuíram para o crescimento inflacionário e o déficit prolongado das contas públicas nos países centrais (principalmente nos EUA, que já estavam se fragilizando pelos gastos exorbitantes na Guerra do Vietnã) abriram margem para que as ideias defendidas pelos neoliberais comesçassem a ganhar espaço na mídia e em programas de governo como uma possível saída (HARVEY, 2013). Mesmo assim, ainda demorou quase uma década para que a política neoliberal fosse aplicada nos países centrais em nível nacional, notadamente nos governos Reagan, nos EUA, e Thatcher, no Reino Unido. Na verdade, o primeiro laboratório mais acabado do neoliberalismo foi o Chile, em 1973, por meio de um golpe militar que contou com forte ajuda da CIA, levando ao poder o general Augusto Pinochet. Figuras renomadas da doutrina, como Milton Friedman e Hayek, se tornaram apoiadores e ideólogos da política econômica do regime de Pinochet. Desde o seu princípio, a política neoliberal deixava claro o quanto estava divorciada da democracia, ao lançar mão de quaisquer meios à disposição para alcançar os fins pretendidos.

Dos anos 1970 em diante, a hegemonia neoliberal se tornou avassaladora ao redor do mundo, inclusive na região controlada pela URSS durante a guerra fria, que desmoronaria no início da década de 1990. A famosa frase “Não há alternativa” de Margareth Thatcher, Primeira Ministra britânica no período 1979-1990, ao defender a ofensiva privatista e o desmantelamento dos sindicatos, outrora robustos, se tornou o mantra deste capitalismo sem sistemas adversários: qualquer proposta levantada por movimentos sociais, partidos, intelectuais para uma atuação política que fugisse do mantra da austeridade financeira, da contenção dos gastos sociais e da sujeição do

que é público ao mercado passou a ser categorizado como irrealista, perigoso, ineficiente e corrupto (CASARA, 2021). Assim, é importante tornar evidente que o conjunto de práticas e ideias do neoliberalismo compõe uma política reacionária, que observa a organização sindical dos trabalhadores, as lutas antirracistas, feministas e anticoloniais e a participação política ativa de professores, estudantes universitários e secundaristas como algo a ser combatido, se preciso de forma violenta e antidemocrática.

Neste sentido, o caso brasileiro, no qual estamos inseridos, não é exceção, sendo o neoliberalismo implantado no país um dos mais autoritários do mundo. Entenda-se que a situação anterior não era muito melhor: se por um lado a estrutura social brasileira sempre sustentou altas taxas de pobreza, por outro houve poucas iniciativas do Estado para garantir direitos universais como moradia digna, educação e saúde de qualidade, assim como financiamento a programas sociais e culturais. Até os anos 80, entretanto, havia uma promessa enunciada de que em algum momento estas distorções seriam corrigidas, seja nas vertentes políticas mais à esquerda, que compreendiam a aprovação das Reformas de Base como um primeiro passo para a Revolução Brasileira, seja mais à direita - por meio do desenvolvimento antidemocrático do país durante o Regime Militar, cuja frase de Delfim Netto, para defender o Milagre Econômico (entenda-se o PIB), afirmando que era preciso deixar o bolo crescer para depois reparti-lo, foi sintomática durante os mais de 20 anos de ditadura.

Contudo, na década de 90 a ofensiva neoliberal ganhou êxito no país, principalmente após a vitória na eleição presidencial de Fernando Henrique Cardoso, desmontando o ideário industrialista, o papel central das empresas públicas estatais e as garantias de direitos expressas na Constituição de 1988. Segundo os políticos que capitanearam esta transformação, ladeados pela grande mídia, o Brasil precisava de “choque de capitalismo” abrindo inteiramente a sua economia à (desleal) concorrência do capital privado internacional, de modo a garantir eficiência aos empresários e altos funcionários públicos do país, o que na prática gerou a reprimarização da economia brasileira, especializando-se em produtos de baixo valor agregado. O filão das privatizações e da mercantilização do ensino, da saúde e da cultura tornou-se um negócio altamente rentável para gigantes do mercado interno e internacional (FILHO; MORAIS, 2018). O desastre social que essas medidas provocam, desde o aumento exponencial do desemprego até a precarização dos

serviços públicos conforme veremos a seguir no caso da educação, mantêm e acentuam a posição do Brasil como um dos países mais desiguais do mundo, sem uma perspectiva de melhora no horizonte imediato.

1.2 Subindo a escada rolante descendente

No tópico anterior, apenas começamos a delinear os pontos que tornaram o neoliberalismo a ideologia dominante nas instituições políticas e no imaginário cultural das pessoas, visto que o foco residia na compreensão histórica de como e onde o neoliberalismo surgiu e pode se estabelecer. Aprofundando agora este aspecto, é possível destacar que diversos autores vêm tentando fornecer uma melhor compreensão da eficiência da ideologia neoliberal nos diversos âmbitos da vida social - se consideramos que, apesar de enfrentarmos uma crise social e política em diversos países do mundo (Brasil incluso), na qual quantidades abundantes de riqueza seriam capazes de garantir níveis dignos de vida para todos e dirimir as mazelas a que boa parte da população mundial está sujeita, o que se observa na realidade é um acesso à riqueza cada vez mais restrito, que convive sem maiores constrangimentos com as condições de existência cada vez mais precarizadas de uma crescente maioria. Um quadro social insustentável, à primeira vista, mas que perdura.

Neste sentido, a ideologia⁴ desempenha um papel fundamental. Portanto, sem a compreensão de que o neoliberalismo não é um mero conjunto técnico de medidas

⁴ A definição de ideologia empregada neste texto é a marxista, tal como formulada em uma das obras mais importantes escritas por Marx e Engels: *A Ideologia Alemã*, (CHAUÍ, 2000). Marx e Engels compreendem que o processo de produção e reprodução da vida, assim como a conexão destas com as representações políticas, culturais e filosóficas não é evidente para a maioria das pessoas. A partir do momento em que a divisão do trabalho se complexifica, agrupando as pessoas em classes sociais distintas: nesse processo, existe uma divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, isto é, entre aqueles que pensam não apenas sobre a produção, mas também sobre o mundo e a sociedade, e aqueles que têm pouca ou nenhuma autonomia sobre a produção de seus próprios meios de subsistência, sendo subjugados direta (no caso do feudalismo e do escravismo) ou indiretamente (caso do capitalismo), possuindo um tempo muito restrito para refletir sobre o mundo. Os primeiros configuram-se como a classe dominante e seus associados, enquanto os segundos são os trabalhadores explorados, de variadas formas, no curso da história, que tem os excedentes de sua produção subtraídos pela classe dominante. Desta forma, a ideologia não é uma simples união de ideias aleatoriamente falsas, difundidas por pessoas isoladas em conversas com outras pessoas, mas sim um conjunto de ideias que inverte termos da realidade social no interesse da conservação de seu *status quo*, que são produzidas e sistematizadas em diversos aparelhos de hegemonia: a escola, a igreja, a mídia.

econômicas, sendo antes uma gestão da vida para não apenas sustentar a sociedade e suas desigualdades tal como estão, mas tornar os ricos ainda mais ricos e os pobres cada vez mais pobres a partir da reconfiguração e disciplinamento da força de trabalho, não atingimos todo o escopo do problema. Desta forma, cabe investigar como a ideologia neoliberal se tornou tão poderosa, e porque se propaga.

Para tanto, é preciso delinear de forma mais profunda o tipo de sujeito que o neoliberalismo busca produzir, tomando por base o conceito de ideologia no seu sentido marxista e os estudos recentes que enfocam a matriz psicológica da época neoliberal que vivemos. Voltemos, assim, para os anos 1960, que, como já foi mencionado no tópico anterior, foram marcados pela contracultura. Nesta época, estava em jogo revolucionar não só o capitalismo enquanto sistema político e econômico, mas o próprio modo de vida conservador e consumista que estava implicado no modo de vida da sociedade fordista (a URSS não escapava dessa crítica em muitos aspectos, deixando de ser uma alternativa para inspirar os jovens revolucionários), subordinando os homens ao trabalho repetitivo nas fábricas, as mulheres aos chefes da família e os filhos à escola e aos pais (MATOS, 1981).

Imbuídos deste espírito, que combinava revolucionários anticoloniais como Mao Tse Tung e filósofos marxistas da cepa de Herbert Marcuse, é que os jovens de diversas partes do mundo vão para as ruas fazer política e arte, batendo de frente com os padrões que pareciam consensuais. No Brasil, o descontentamento e a mobilização não foram diferentes: ao longo do célebre ano de 1968, durante a escalada autoritária do Regime Militar que culminaria no AI-5, o caldo cultural fervilhava numa peculiar hegemonia de esquerda, se espalhando pelas ruas do país em gigantescas manifestações contra a ditadura (militar) (NAPOLITANO, 2001). Tantolá quanto cá, este enfrentamento encontrou a mais dura reação por parte das forças policiais e militares, que acabaram por esmagar o movimento e inviabilizar o sonho revolucionário de uma geração.

Como resultado, sai de cena a perspectiva coletiva e revolucionária de transformação social e a busca por liberdade, a partir de então, passará a ser compreendida pela maioria em seu sentido individual. Nas palavras de Nelson da Silva Júnior (2020):

O ativismo político explícito se metamorfoseou em uma forma de revolução interna que deveria, pela progressiva expansão em cadeia

das novas sensibilidades, silenciosamente provocar a revolução almejada. No início dos anos 1970, a intimidade altera a estratégia da transformação social. Não desce mais às ruas, pois a busca do aperfeiçoamento pessoal solitário vem em primeiro lugar. (...) A ascensão dessa modalidade associal de indivíduo à realidade última, à frente da realidade social compartilhada, encaixar-se-ia com perfeição no projeto político neoliberal incipiente dos anos 1970. (JÚNIOR, 2020, p. 267-268)

Se durante várias décadas os neoliberais foram marginalizados na academia e na política, conforme descrito em tópico anterior, este ambiente pós-derrota em 1968 seria o terreno ideal para que a colonização do conceito de palavras associadas a um ideal positivo, como a própria liberdade, de um lado, e o surgimento de um novo agente: o indivíduo empresa, por outro, ganhasse força.

Segundo o discurso neoliberal, a única forma de liberdade possível a ser adotada e promovida pelas pessoas é a liberdade individual: isto é, a garantia que cada um detém de buscar atender os interesses próprios, notadamente no âmbito econômico, da melhor forma que lhe aprouver. Qualquer perspectiva coletiva de liberdade de corte político, neste sentido, é vista de modo fatalista: argumenta-se que o sucesso de um grupo que as defenda inevitavelmente fará com que os países desembuquem em ditaduras totalitárias, como Cuba ou a URSS - é importante destacar que imputar fantasmas sobre países alvo do centro capitalista sempre foi uma estratégia preferencial dos neoliberais. Portanto, têm-se em voga uma noção de liberdade que não inclui o outro, mas antes o nega: admitir a existência da sociedade sempre foi de difícil aceitação pelos neoliberais, como Thatcher demonstrava no seu outro bordão clássico: “não existe sociedade”, para eles, ao menos em discurso, a sociedade existe para afirmar a garantia do respeito ao contrato entre indivíduos independentes e a segurança da propriedade privada. Portanto, a relação dos indivíduos entre si é assumida a partir de uma base individualista, na qual existe pouco ou nenhum espaço para a solidariedade: cada um calcula o que pode obter do outro a partir do paradigma econômico de custo/benefício.

Mitigar os efeitos do discurso meritocrático é algo que os professores alinhados com uma perspectiva crítica precisam enfrentar no dia a dia, tendo em vista o fato destas percepções fazerem parte, precocemente, do imaginário das pessoas, mesmo entre aquelas que não se beneficiam com a reprodução deste discurso, como filhos

de trabalhadores. Nesse sentido, há um caso representativo mencionado por Alessandra:

Às vezes eu fico com muito receio quando eu converso e quando dou aulas para os alunos, porque eu fico com medo de alguma coisa que eu falar cair no campo do meritocrático. Eu lembro até hoje de um aluno que virou para mim, um aluno do 9º ano, e falou assim: “Eu não vou ser o cara que vai ficar apertando o botão”. E eu respondi: “Meu filho, olha que interessante, gostei, é isso aí”. Aí ele disse “eu vou ser o cara que vai mandar o cara apertar o botão”. Porque ele já está ali munido de que ele tem que ser a classe dominante, mesmo sendo filho da classe trabalhadora.

Partindo desta divisão binária entre quem manda e quem obedece, muitos deixam de se preocupar com a infelicidade e com a condição social do outro: argumentam que o seu fracasso (uma ideia deveras problemática e estanque), é culpa deste outro isoladamente. Seguindo a lógica, surge o questionamento e a aversão sobre o destino de seus impostos para causas sociais e outras práticas que implicam em uma solidariedade coletiva. Aumenta-se, assim, a legitimidade da visão do mundo como um lugar inseguro, e que cabe aos indivíduos manterem-se “subindo a escada rolante em sentido contrário”⁵, isto é, aceitando fazer todo tipo de tarefa, especialização, avaliação, para não ficar para trás nesta corrida sem fim.

O objetivo da ideologia dominante, portanto, é ser difundida e reiterada de tal maneira que os seus pressupostos gerais se tornem parte do senso comum, conforme mencionado na Introdução, sendo facilmente identificáveis na fala das pessoas e reproduzidos sem maiores questionamentos, conforme o exemplo demonstrado por Alessandra. Para tanto, faz-se necessário um amplo esforço de colonização dos espaços transmissores de informação e os espaços de formação das pessoas, entre os quais destacam-se a Indústria Cultural⁶ e a escola.

⁵ Quando eu estava na escola, durante o Ensino Médio, havia uma professora de sociologia que trouxe para a turma a discussão sobre as transformações no mundo do trabalho, da estabilidade fordista para a flexibilidade toyotista. Esta metáfora, mencionada por ela para exemplificar as condições de trabalho nas últimas décadas, me marcou como uma explicação sucinta e precisa deste fenômeno revelando a necessidade constante das pessoas em se aperfeiçoar e se adaptar aos ditames do mercado para sobreviver - com a escola e a avaliação, integrando este processo.

⁶A Indústria Cultural em seus variados formatos, por sua própria natureza de produção e transmissão depende de altas quantias financeiras e de uma margem lucrativa para poder operar, o que a torna uma indústria no sentido forte do termo (DUARTE, 2014). Desta forma, sendo ela própria um negócio vinculado aos interesses do grande capital, a Grande Mídia

O estudo mais amplo da Indústria Cultural foge do escopo deste trabalho, apesar de sua importância para o estabelecimento da naturalização do mundo pelo viés neoliberal. Estamos interessados, aqui, no funcionamento de outra instituição fundamental para a formação dos modos de agir e de pensar das pessoas, presente desde a infância: a escola. De modo a compreender como o neoliberalismo se insere na educação, é preciso realizar um breve histórico acerca da educação e os seus formatos que nasceram em momentos históricos precedentes. Aqui, opta-se por adotar a tipologia de Saviani (1995), a partir de sua noção de escola não crítica.

Ao longo da história, a ideia de educação e de quem poderia a ela ter acesso atravessou múltiplas transformações, sendo que o direito ao ensino universal é algo muito recente, que faz parte da contemporaneidade. Após a consolidação da burguesia no poder político e econômico na Europa, problemas educacionais antes inexistentes ou supérfluos tornaram-se latentes e de necessária solução: era necessário qualificar a mão de obra que iria movimentar a produção industrial nascente, pois a tradicional formação de mestres e aprendizes realizada no próprio espaço da produção se demonstrava anacrônica. Além disso, com o surgimento dos modernos Estados nacionais, foi preciso educar a população a compartilhar uma mesma língua e conhecer determinados símbolos culturais daquele país, de modo a conscientizar o povo acerca dos novos centros de poder para o qual se devia lealdade e obediência. Deste modo, a burguesia, que uma vez no poder se tornava conservadora, encontrava uma maneira de apaziguar as tensões sociais que surgiam no seio da classe trabalhadora (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009). Desta forma, o direito ao ensino não apenas foi expandido, como se tornou obrigatório, contribuindo para tornar a Escola de hoje uma instituição que está presente na vida de uma esmagadora maioria das pessoas.

Não se pretende negar o avanço civilizacional que está embutido no acesso à escola em termos da alfabetização e do contato com o legado histórico-cultural da

cumprir seu papel ao veicular tendenciosamente os fatos do mundo sob a capa da neutralidade e da eficiência (potencializada pelo poder tecnológico que permite a edição das notícias em formato cinematográfico, que as tornam mais atraentes para o espectador). De outro lado, o tipo de ficções desenvolvidas por Hollywood e seus consortes contribuem para moldar o comportamento e os desejos das grandes massas, baseados no conservadorismo e na resignação (DUARTE, 2014). Tudo isso se torna mais eficiente pela ocultação de seu caráter manipulatório, sendo antes percebido como mero entretenimento. O fácil acesso que a maioria das pessoas têm a estes veículos, em comparação às limitações orçamentárias de difusão dos jornais, blogs e Tvs contra hegemônicos, cumpre um papel fundamental na naturalização da ideologia capitalista.

humanidade por parte de parcelas consideráveis da população, que anteriormente eram vistas como escravas ou servas (ou algo próximo disso), esta instituição demonstra estar eivada de contradições, sendo alvo de disputas entre as classes acerca do sentido de sua existência. Desta forma, a classe dominante procurou fazer prevalecer seus interesses sobre a escola a partir de várias perspectivas educacionais distintas

A escola tradicional, ao qual já se fez menção, nasce nos países pioneiros das revoluções burguesas e possui um caráter autoritário (SAVIANI, 1995). Sua estrutura é montada para que o centro das atenções esteja na figura do professor: é ele o detentor do monopólio da palavra e dos saberes. Aos alunos, vazios de conteúdos e isolados em carteiras, cabe permanecerem calados, copiando o que for necessário e falando somente quando solicitado. Neste modelo, o controle disciplinar é rígido para quem escape às normas de silêncio, o que contribui para a preparação das crianças e jovens para o ambiente repressor do trabalho fabril. O processo avaliativo categoriza os estudantes pelo binômio bons e disciplinados, de um lado, e ignorantes (os que não fazem parte da escola) e incorrigíveis (rebeldes) de outro (SAVIANI, 1990).

Presumivelmente, este modelo de ensino gerava diversos problemas, que motivaram teóricos e professores a buscarem alternativas. Uma das mais conhecidas é a Escola Nova, um movimento educacional nascido na segunda metade do século XIX. Em oposição ao primeiro modelo, ela foca nas necessidades do aluno; o fundamental é que este se sinta adaptado ao ambiente escolar - algo que a pedagogia tradicional não havia sido capaz de garantir, gerando antes o efeito oposto. Assim, a Escola Nova foi projetada para que a escola permitisse ao aluno explorar, no enriquecido espaço da instituição, as suas aptidões e interesses; o professor, por sua vez, poderia atuar como um “provocador”, guiando a classe a partir dos interesses manifestos pelos estudantes. O novo paradigma educacional, no caso, se insere no binômio rejeitado/incluído, ao que se notabiliza pela explosão de teorias psicológicas e biológicas para explicar os sentimentos do educando, suas necessidades e particularidades, por um lado, e proporcionando aos alunos a aceitação das diferenças de cada um (SAVIANI, 1995).

No caso brasileiro, em particular, seus defensores contribuíram para a defesa da universalização do ensino durante as décadas de 1920 e 1930 (período em que a educação era privilégio de uma pequena minoria, como atestam as baixas taxas de

alfabetização), tomando por referência o pragmatismo de John Dewey enquanto alternativa para a simultânea extensão do direito do ensino com a modernização do mesmo (RIBEIRO, 2004) - cabe ressaltar a importância da proposta, que teve em Anísio Teixeira seu principal mentor, no combate do caráter social oligárquico da República Velha.

Na prática, contudo, a Escola Nova deslocou questões políticas acerca do problema educacional para o âmbito exclusivamente intraescolar (qualidade do ensino em detrimento da transformação social), ao passo em que os altos custos que a Escola Nova demandava para sua aplicação a manteve reservada para os “nichos de elite” na qual os mais pobres, uma vez mais, foram marginalizados.

Por último, encontra-se a Pedagogia Técnica, ou o Ensino Técnico, explicitamente vinculado ao mercado de trabalho⁷: Neste modelo, nem o professor e nem o aluno são centrais no processo de aprendizagem: o protagonismo fica a cargo do processo, a qual ambos devem se mostrar aptos a executar; os critérios de seletividade e avaliação, portanto, irão girar em torno do binômio competência/incompetência, que garantem até hoje um lugar especial no *modus operandi* da escola.

Portanto, é importante destacar que a escola e seus modelos predominantes pré-neoliberais não constituem formatos verdadeiramente inclusivos e emancipadores de seus agentes (professores e alunos). Antes de tudo, estes modelos se inserem no contexto da luta de classes, no qual a classe dominante sempre buscou garantir que os interesses do capital estivessem por trás dos objetivos escolares, tornando-a um de seus aparelhos de hegemonia.

Entretanto, é inegável que existe, ao longo das últimas décadas, um novo assédio do capital sobre a escola, e, em especial, a escola pública. Tal iniciativa acompanha a ofensiva mais geral das classes dominantes sobre as classes trabalhadoras e os seus direitos adquiridos. Visa-se eliminar o consenso em torno do direito à educação, sendo esta percebida como um serviço particular a ser comprado

⁷ O ensino técnico ganhou força no Brasil a partir dos anos 1960, no bojo do processo de industrialização subordinado ao capital internacional, principalmente estadunidense. Conforme Antunes e Pinto (2017) assinalam, o estabelecimento do ensino técnico está vinculado a um longo processo de luta de classes, na qual é vedada a autonomia dos trabalhadores acerca de seu próprio trabalho, sedimentando a divisão entre o trabalho intelectual (controlado pelo capital) e o trabalho manual (reproduzido pelos trabalhadores).

pelos alunos e pelos pais clientes - no máximo, os neoliberais aceitam o fornecimento de *vouchers* pelo governo enquanto subsídio, terceirizando a educação.

Há, desta forma, uma estratégia em curso visando, em última instância, a completa privatização da instituição escolar (FREITAS, 2018). Contudo, não sendo possível extinguir a escola pública abruptamente, dada a impopularidade de tal medida, constroem-se estratégias (entre as quais a precarização da escola pública) para que, de um lado, as pessoas passem a perceber a ineficiência do Estado como gestor principal da educação, e, de outro, internalizem nos atores que compõem a escola a ideologia da competência e da competitividade, de modo a garantir méritos e o repasse de verbas para a escola pública apenas por meio de processos de avaliação que atestem a sua qualidade. Neste sentido, Freitas (2018) explica de maneira nítida o *modus operandi* dos governos em combinação com as empresas interessadas no controle da educação:

Criada a dinâmica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas - para novamente introduzir mais formas de operação típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas - e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e *vouchers*. (FREITAS, 2018, p.34)

De maneira a evitar as repercussões impopulares em torno do quão profundamente se pretende atrelar a educação ao jugo do livre mercado, os governos se utilizam de palavras dotadas de conotação positiva, tais como “reformas educacionais” e “nova gestão pública” para efetuar o marketing político em torno de tais ações.

Estas mudanças acompanham as transformações no mercado de trabalho, pois o neoliberalismo demanda o engajamento do indivíduo para o autoaprendizado e a sua adaptação para atuar em diferentes contextos, ao sabor das mudanças encontradas no mundo do trabalho; a estabilidade encontrada pelo trabalhador durante o período de *Welfare State* ou no Desenvolvimentismo, na qual o funcionário fazia toda a sua carreira em uma mesma empresa, cumprindo as mesmas tarefas, não existe mais (LAVAL, 2020). Desta forma, o paradigma da educação e da formação

na época neoliberal pode ser resumido no conceito capital humano, conforme assinala Laval:

Os economistas designam capital humano, o “estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos”. São as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação, seja na experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os múltiplos triunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civilidade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde, por exemplo. (LAVAL, 2020, p. 25)

As palavras que acompanham a definição de Capital Humano são parte, inclusive, de uma das principais características do discurso neoliberal: colonizar o significado de palavras associadas a um ideário positivo, ocultando das pessoas em geral a lógica empobrecedora que está associada a construção de conhecimento baseada exclusivamente na busca pelo que é rentável, quantificável (LAVAL, 2020).

Contudo, este é um modelo autoritário de ensino, com uma avaliação de caráter igualmente autoritário, conforme assinala Luckesi:

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas, seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (LUCKESI, 1994, p. 32)

Que tipo de alunos este processo forma? Personalidades submissas, que de tudo farão para se adaptarem aos padrões impostos no trabalho, pois o sucesso visado por este sistema é a internalização da censura imposta na escola como uma forma de conduta, a ser reproduzida independentemente da presença de uma figura repressora. Ou seja: pessoas moldáveis às necessidades do capital, e que não necessariamente se apropriaram dos conteúdos ensinados, visto que a avaliação não serve para este propósito (LUCKESI, 1994), mas que se tornam antes de tudo boas cumpridoras de tarefas.

No Brasil, este processo se torna cada vez mais presente, conforme é possível salientar a partir da fala da professora e atriz entrevistada Juliana Liegel⁸, acerca das recentes transformações no currículo escolar realizada pelo Governo Federal:

Não sei como será implantada essa parte da reforma do ensino médio. Na escola que eu estou, a princípio, a gente não vai ter uma alteração na parte de Artes, mas é bem a princípio, porque a gente já sente os efeitos nas disciplinas eletivas. Então nós estamos caminhando para uma lógica que coloca sempre que a educação precisa ter um viés meio mercadológico: aí começa a fazer uma formação para os jovens como um curso de oratória, vem essa ideia de fazer teatro só para perder a timidez, essas coisas são muito complicadas, porque tudo tem que possuir certa funcionalidade para o mercado, e eu acho que não é o lugar, pois eu acho que a função da arte é assumir esse papel de sensibilizar, de não ser útil para o sistema, pelo menos um pouco não é?

O estabelecimento da BNCC⁹, a que Juliana faz menção, revela o quadro contemporâneo da luta de classes acerca do sentido e da estrutura da educação brasileira. No que se refere aos objetivos de aprendizagem, a BNCC se apresenta como a normatização de base nacional comum do currículo nacional, envolvendo aprendizagens essenciais” que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico, o que envolve aprendizagens de dez competências, onde estão incluídos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em consonância com a LDB, que por sua vez afirma o seguinte sobre a educação básica: “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Contudo, estudiosos críticos destas mudanças curriculares recentes afirmam que existe na BNCC a ênfase em trabalhar

⁸ Entrevista realizada pelo autor em 24/09/2021, não publicada

⁹ A Base Nacional Comum Curricular, ou a BNCC, nasceu como uma proposta vinculada à Lei de Diretrizes e Bases, ganhando força no congresso a partir de 2013, por iniciativa de organizações empresariais como a Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação que desejavam construir um piso curricular baseado no Core estadunidense: a última versão do projeto, aprovada em 2017, foi revisada por órgãos ligados a fundações empresariais e parceiros internacionais destas organizações, de forma blindada e antidemocrática em relação às instituições, conselheiros e professores que defendiam o caráter público e democrático da educação, o que por extensão marginalizou o restante da sociedade brasileira de um conhecimento mais aprofundado das implicações que a aprovação da BNCC acarreta (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

com os alunos em uma das competências que, justamente, mais interessa para as organizações que atuaram na sua aprovação:

Percebemos que na descrição das competências há claramente a orientação para as competências socioemocionais, além do empreendedorismo, educação financeira e meritocracia. Observe-se, também, que essa é a primeira vez que o MEC apresenta uma proposta oficial, afirmando que ela será obrigatória, contrariando dispositivo constitucional que garante o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, como direito do ensino brasileiro (art. 206, III, Constituição Federal, BRASIL, 1988). (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019)

Os reflexos deste estado de coisas na carreira do professor são significativos, gerando situações de *stress* e fadiga pelo trabalho excessivo, ao qual o contexto da pandemia trouxe alguns agravantes. Sobre isso, Juliana ainda diz:

A gente está vivendo dentro de uma estrutura de trabalho maluca. Os processos dentro da escola são cada vez mais massacradores do professor: a gente está exposto porque estamos na internet¹⁰, estamos sendo filmados porque os estudantes estão com dispositivos a todo momento. Nós professores também temos o Google Formulário, qualquer coisa que você faz que você tem que registrar. O WhatsApp da escola não para: a gente tem um grupo de cada segmento então eu estou no grupo de controle de Fundamental II, e nos grupos de Professores para você se organizar e desabafar sobre tudo o que está acontecendo. É um trabalho infinito, cada vez mais difícil: é hoje um trabalho muito mais de resistência por parte dos professores do que há 5 anos atrás, sabe? Mudou muito. É uma cultura de um trabalho intermitente e de automatização.

Este processo alia, portanto, dois aspectos centrais. Em primeiro lugar, está a internalização que a escola direciona aos alunos de uma necessidade constante de aperfeiçoar-se ao longo da vida, em conhecimentos utilitariamente aproveitáveis no exercício da profissão para lidar com a insegurança constante do mercado de trabalho. Neste sentido, o rareamento do tempo reservado para as aulas de Artes é sintomático deste processo, conforme destaca Osvaldo¹¹, ator e professor da rede municipal de

¹⁰ Juliana se refere aqui ao ensino remoto implantado por consequência da pandemia de COVID-19

¹¹ Entrevista realizada pelo autor em 09/10/2021, não publicada.

ensino e entrevistado nesta pesquisa, acerca das dificuldades em trabalhar em um curto período de tempo:

No chão da escola é muito difícil, porque você tem uma disciplina de Arte, que tem que dar conta de todas as áreas desse conhecimento, e, quando você vai tentar desenvolver alguma coisa, a aula acabou. Eu lembro que quando assumi o cargo no Estado, achava o fim do mundo ter que dar só duas de 50 minutos em cada turma. Em cada semana, no Estado, o professor de Artes entra em sala duas vezes. De vez em quando, existe a possibilidade de juntar essas duas aulas de 50 minutos, e eu sempre fiz isso e sempre achei muito mais interessante trabalhar assim. Na prefeitura você só entra uma vez na semana, durante 40 e cinco minutos. Se eu já sofria no Estado com somente duas aulas agora na prefeitura é pior, porque só tem 45 minutos.

Verifica-se, portanto, um quadro geral de cansaço, insegurança e frustração por parte dos professores, inseridos em uma estrutura que emula cada vez mais o lema de Thatcher, tanto na forma (escolas que são compradas ou administradas pela iniciativa privada, para funcionar sob os interesses de acumulação de uma empresa) quanto no conteúdo, ao transmitir os ideais de adaptabilidade ao mercado de trabalho (conforme foi visto com o conceito de capital humano). No caso da aula de Artes, com graus de precariedade acentuados por conta do pouco cuidado que a própria escola oferece para o exercício da disciplina, os desafios se tornam ainda maiores. Nos dois próximos capítulos, buscaremos compreender como foi possível para os coletivos teatrais, nas quais os professores entrevistados estão inseridos, sustentar uma produção artística ao longo das últimas décadas, e o que é possível realizar no âmbito da sala de aula para a construção de um ensino contra-hegemônico, em especial, no que se refere ao controverso campo da avaliação.

CAPÍTULO 2: ENTRE A UTOPIA E O PRAGMATISMO

2.1 As brechas para viver em coletivo

Historicamente, no Brasil, sempre foram árduas as possibilidades de produção teatral de forma independente do mercado, o que gerou inúmeras dificuldades de sobrevivência para a classe teatral. Sobre isso, há um exemplo famoso: o Teatro de Arena, grupo de teatro paulistano formado nos anos 1950 em São Paulo, quase precisou fechar as suas portas por conta de dívidas e falta de bilheteria, sendo salvo na última hora por um sucesso de Guarnieri: *Eles não Usam Black Tie*, já na virada para um breve e instigante período do teatro brasileiro.

A primeira metade dos anos 60 marca um período de ascensão das lutas sociais no país, da qual o teatro engajado politicamente, composto por um segmento jovem da classe média que buscava instrumentalizar a arte em um sentido revolucionário (NAPOLITANO, 2001), sobreviveu de forma independente. A estratégia deste segmento era alcançar um público cada vez mais amplo ao retratar o Brasil em cena e, em especial, a vida das classes trabalhadoras, realizando peças em bairros da periferia com um claro sentido de mobilização para a luta. As possibilidades de existência deste modo de produzir arte, inclusive garantindo a integridade física de seus participantes, se tornaram ainda mais difíceis com o golpe militar, pois a ala mais autoritária que o compunha visava censurar qualquer forma de arte contestatória, e, em especial, cortar pela raiz o incipiente contato que entidades como o CPC (Centro Popular de Cultura, vinculado à União Nacional dos Estudantes) buscavam desenvolver com trabalhadores do campo e da cidade (ainda que até 1968, quando o AI-5 é aprovado, o ambiente cultural de esquerda tivesse forte influência na grande mídia) (NAPOLITANO, 2001).

Houve uma modificação sutil nesta relação entre Estado e coletivos artísticos na segunda metade da década de 1970, quando o Serviço Nacional de Teatro (SNT) ofereceu alguns benefícios a partir de uma mudança de gestão, quando realizou campanhas pela popularização e premiando peças que, inclusive, criticavam o regime - muito por conta do alquímico processo de redemocratização do país, que exigia a combinação de cooptação e coerção (NAPOLITANO, 2001). Ou seja, a tímida política cultural visava mais garantir a legitimidade do regime perante um importante setor da sociedade do que incentivar as possibilidades de crescimento de coletivos teatrais

independentes. Durante a redemocratização do país, este cenário precário para produção de arte desvinculada do mercado não se alterou de forma substantiva: houve, em verdade, um maior cooptação da política cultural do Estado pelo grande capital. Se recuperarmos as políticas culturais desenvolvidas pelo Estado brasileiro na década de 1990, a que mais se destaca é a Lei Federal de Incentivo à Cultura, mais conhecida como Lei Rouanet, que fornece a possibilidade de que empresas e pessoas apliquem uma parte do IR em ações culturais – na prática, o Estado terceiriza para as grandes empresas a gestão de qual cultura deve receber patrocínio.

Desta forma, a Lei de Fomento ao Teatro da Cidade de São Paulo e as suas possibilidades de criação artísticas configuraram-se como uma notável exceção dentro deste quadro, que oferece possibilidades novas de trabalho não apenas para artistas como para professores e condutores de oficinas, conforme veremos, em um momento na qual se esperava pouco do Estado - o final dos anos 90 e início dos anos 2000 foi a fase de implantação do neoliberalismo no país - em uma ação desta natureza.

Contudo, esta lei não nasceu a partir de uma iniciativa isolada do poder público: criada no ano de 2002, foi fruto da organização de diversos coletivos teatrais ao longo dos anos precedentes (vide o movimento Arte Contra a Barbárie). No caso, o modo de organização da classe teatral paulistana foi fundamental, conforme atesta o movimento Arte Contra a Barbárie:

O Arte começa discutindo essa hegemonia (referindo-se à arte comercial e a indústria cultural) e, percebendo que eles (os grupos de teatro) estavam sempre a reboque de programas governamentais mais ou menos simpáticos à questão cultural. Daí que surge a ideia de trabalhar sobre o poder legislativo, encabeçar a proposta que, nos seus dizeres, representou “uma resposta que a gente tinha que dar naquele momento, a resposta que a gente escolheu – então, tratava-se de uma escolha política entre várias”. (ROMEO, 2019, p.169)

A estratégia teve sucesso à época, inaugurando uma nova fase nas relações entre Estado e cultura na cidade, ainda que as verbas praticadas em nível municipal sejam relativamente modestas - na escala de uma verba de poucos milhões anuais comparados aos bilhões da renúncia fiscal da Lei Rouanet, o que denuncia as prioridades do Estado, mesmo em períodos mais democráticos que o atual.

Este breve histórico é um primeiro passo para se perceber que, à beira de completar 20 anos de sua promulgação e com uma relativa escassez de estudos que

dê conta de compreender esta experiência, a Lei de Fomento pode ser compreendida a partir de suas contradições. Em primeiro lugar, destacam-se os seus inegáveis aspectos positivos: tornou possível a sobrevivência à margem das regras de mercado para dezenas de coletivos na cidade de São Paulo, fornecendo a oportunidade para que diversos artistas e interessados em teatro, normalmente fora da possibilidade de produzir, pudessem praticar e fruir desta arte de forma continuada (conforme está descrito no corpo da lei); incentivou os grupos a se estabelecerem enquanto coletivos regulares, com sede, pesquisas de aprofundamento de linguagens artísticas complexas e vínculos com a região em que estão inseridos (KINAS, 2010). Hoje, são diversos os coletivos que lograram atingir, ao menos parcialmente, estes intentos, entre os quais é possível destacar a ocupação da Brava Companhia¹² no espaço do Sacolão das Artes, o Engenho Teatral¹³ e suas décadas de estabelecimento no bairro do Carrão, dentre outros.

Estes aspectos, isto é, o *modus vivendi* que o Fomento possibilitou, apontam uma chave para compreender o trabalho dos coletivos a partir de sua militância política, presente em maior ou menor grau nas obras destes grupos. Ora, estamos nos referindo a uma classe de artistas composta por pessoas que escapam parcialmente à lógica do mercado (o que já é algo notável em tempos neoliberais, tendo em vista o já mencionado bloqueio de qualquer perspectiva revolucionária a curto e médio prazo, sintetizado no já referido “não há alternativa”), seja porque foram rejeitadas ou invisibilizadas pelo *mainstream*, seja por convicção anticapitalista ou ainda por ambos os fatores, tornando previsível que o sentido de sua existência artística seja permeado por debates de conteúdo e de construções estéticas que busquem criticar a forma-mercantil que a cultura, em especial, e a vida, de forma geral, estão sujeitas na contemporaneidade.

¹² A Brava Companhia é um coletivo teatral que nasce em 1998, na zona sul de São Paulo. Por lá, realizou diversas ações, desde espetáculos até oficinas e debates abertos, sempre na perspectiva de incluir pessoas que tivessem pouco ou nenhum acesso ao teatro, além de eivada por uma perspectiva militante. Sua estética é marcada pela combinação de elementos do épico brechtiano, com humor e teatro de rua.

¹³ O Engenho Teatral é um dos grupos veteranos da cidade de São Paulo, fundado em 1979 e enraizado no bairro Carrão, onde reside há quase trinta anos. Desde o princípio, partia da perspectiva de construção de um teatro popular com elementos do épico, uma missão desafiadora, e quase solitária, em tempos na qual a ditadura ainda vigorava. Com a promulgação do Fomento, porém, pode entrar em importantes diálogos com os coletivos que passaram a florescer no período, sempre com a perspectiva de sustentar uma metodologia aberta de trabalho, em constante investigação.

O caráter artesanal das produções, em oposição à reprodutibilidade da indústria cultural, na qual o produto se encontra preestabelecido e à procura da mão de obra para a sua execução (sem margem para debates e modificações estéticas), é o que abre margem para que estas intencionalidades ganhem potência nas salas de ensaio, por meio de experimentações mais livres e tempos de produção mais distendidos (uma única pesquisa em torno de um tema, assim como a montagem de uma peça podem levar anos): o processo ganha preeminência sobre o produto. Sobre os processos de criação do grupo, afirma Romano (2020)

Seus projetos diversificados não deixam de atender a alguns nortes compartilhados, entre eles, o caráter experimental das práticas de interpretação ali presentes. Em decorrência disso, é possível associá-los à prática laboratorial, entendendo o laboratório teatral como um lugar que abriga situações em que se inquire mais gravemente, por meio de estratégias sistemáticas que ampliam o espaço de ensaio, buscando soluções para as curiosidades do coletivo e mobilizando as inquietudes. Os criadores e as criadoras, agrupados em coletivos, são, portanto, aptos a trazer para primeiro plano o entrecruzamento entre os procedimentos de atuação, pela via da ação diretamente experimentada, as matrizes de interpretação conhecidas, e o contexto cambiante, em contínua atualização. É isso que permite aos grupos teatrais dar às poéticas de interpretação uma organização que podemos chamar de autoral.

Por outro lado, o cotidiano dos grupos apresenta problemas que podem ser enumerados a partir de alguns pontos negativos: mesmo com o subsídio, a sobrevivência coletiva e individual de cada um dos integrantes se revelou precária ao longo destas duas décadas, pois o trabalho em questão exige muitas horas de dedicação não pagas, principalmente pelo recebimento intermitente das verbas públicas e a incerteza de vitória nos editais, que, por sua vez, não são suficientes para garantir a dedicação exclusiva de todos os membros de cada grupo ao projeto que está sendo desenvolvido. Ao mesmo tempo, o Teatro de Grupo subsidiado pela Lei de Fomento, apesar de aumentar significativamente seu público em relação à situação anterior do teatro paulistano, ainda não atinge uma parcela significativa da população da cidade - tal situação fragiliza a classe teatral na luta pela manutenção do que já foi conquistado, principalmente em períodos de desmonte acelerado das políticas públicas como o que ocorre atualmente.

Além disso, a própria necessidade de disputar editais e garantir o cumprimento daquilo que foi projetado, na qual destaca-se a questão da contrapartida (que será melhor explicada adiante), acaba se tornando um imperativo que ocupa grande parte do tempo dos grupos: a atomização e a concorrência, abominadas pelos coletivos fomentados (ou em busca de se fomentar) em sua maioria críticos do capitalismo, sendo expulsa pela porta em períodos de mobilização da classe tais como no *Arte Contra a Barbárie*, retorna pela janela no dia a dia de trabalho, gerando uma posição dilemática de difícil solução (ARANTES, 2012).

Conforme analisa Paulo Arantes (2012), o estado atual da arte em São Paulo é bastante diverso do de outras épocas da cultura brasileira: se até 1964 existia o vislumbre de uma arte de massas e de esquerda, que reunisse estudantes de classe média aos trabalhadores pobres da cidade e do campo em prol de uma revolução política e ideológica anti-imperialista, o golpe militar desfez estas expectativas de modo tão profundo que obstruiu a hipótese revolucionária no imaginário das pessoas. Hoje, depois de décadas de refluxo da organização política da classe trabalhadora, resta sobreviver e organizar a classe dos trabalhadores da cultura partindo das brechas que o Estado oferece, mesmo que este último o faça para garantir a sua própria legitimidade: a estratégia é organizar a atuação da classe artística de esquerda segundo os seus moldes, em lugar de tomá-la como uma simples adversária política - ainda que esta condição de embate continue a existir, de forma mais ou menos velada, a depender da conjuntura político-econômica: é notório que, na hora de aplicar um programa de austeridade, o primeiro alvo dos governos é a cultura.

Em síntese, pode-se dizer que, apesar dos atribulados processos que a Lei de Fomento enfrenta para garantir a sua sobrevivência e a sua melhora, inaugurou-se um fator novo e já orgânico ao ambiente cultural da cidade, com repercussões que atingem o âmbito da educação informal, através da contrapartida, conforme será exposto no tópico seguinte.

2.2 A controvérsia da contrapartida

É neste complexo contexto que se encontram as oficinas de teatro oferecidas pelos grupos - nascidas a partir dos já mencionados princípios de experimentação e investigação de novas práticas artísticas - beneficiando o surgimento de novas modalidades de intervenção na cidade por parte dos coletivos. Por si só, a ideia de

contrapartida, isto é, do necessário benefício que o grupo fomentado deve oferecer para a cidade em troca do recebimento da verba pública, é um dos componentes que pode atuar “ampliando o escopo da atividade teatral” (PUPO, 2012), no qual o centro das atenções não se situaria mais, exclusivamente, na consecução da montagem de um espetáculo. Neste sentido, Mei Hua Soares (2014), em sua tese de doutorado desvela os múltiplos sentidos da contrapartida:

A contrapartida social de um projeto estaria diretamente relacionada aos interesses da cidade, aos interesses públicos da *pólis*. O teatro que é feito com dotação orçamentária pública se vê, portanto, em diálogo constante com algo maior que a sua categoria ou o seu grupo, o que obriga os artistas a reverem constantemente o seu papel e a sua existência enquanto grupo de teatro dentro do âmbito histórico e social que faz parte de um contexto maior que é a comunidade, a zona, a cidade em que atuam. Esse teatro, portanto, traça uma rede de interligações no âmbito cultural, político, social e (...) pedagógico. (SOARES: 2014, p. 51/52)

Evidentemente, há que se ressaltar que a contrapartida não é realizada e compreendida da mesma forma por todos os coletivos fomentados, sendo que não são todas as experiências que obtêm resultados positivos: há que se ressaltar as contradições que permeiam este processo específico, notadamente no já referido âmbito das pressões que os editais colocam pela realização de mais e mais atividades durante o período contemplado, sobrecarregando e desmotivando os envolvidos no momento da execução das atividades, fazendo com que estas corram o risco de deixarem de ser um momento de criação e experimentação artística frutíferos para os envolvidos, se tornando mais uma burocracia a ser cumprida. Neste sentido, alguns grupos demonstram a sua insatisfação com a necessidade da contrapartida, afirmando que o próprio trabalho artístico, composto pela apresentação de espetáculos em pontos variados da cidade, já cumpre esta função (PUPO, 2015).

Além disso, a instabilidade das políticas públicas de cultura, mesmo em um cenário mais favorável como é a cidade de São Paulo, gera interrupções e descontinuidades no trabalho dos grupos que se põem em diálogo com o entorno das regiões onde estão inseridos. Este aspecto é destacado por Osvaldo, ao comentar sobre o encerramento de algumas das políticas definidas pela Secretaria Municipal de

Cultura da gestão Marta Suplicy, em 2004, como a de Ocupação dos Teatros Distritais¹⁴, que tanto marcou a trajetória do grupo:

As oficinas culturais fizeram com que a comunidade ocupasse o teatro, criando de fato uma necessidade, uma vontade, um desejo de estar ali e de participar ativamente daquele processo do grupo. Foi muito interessante, foi tão profunda essa vivência, tão significativa que quando a gestão da Marta perde a eleição infelizmente a própria gestão não queria deixar absolutamente nada daquilo que foi feito de significativo para a gestão seguinte, que seria a gestão do Serra, então eles mesmos começaram a desmontar tudo. E aí nós de fato voltamos para um lugar de quase estaca zero

Desta forma, o que Osvaldo expõe não está divorciado do que outros tantos artistas e militantes do teatro de grupo alertaram ao longo de anos, desde a organização do Arte contra a Barbárie: é possível produzir e tecer relações importantes entre os coletivos e a cidade através de oficinas, *workshops*, debates e afins - nas redondezas onde os grupos estão inseridos e além, visto que cria-se um movimento de pessoas interessadas em busca destas atividades, mesmo que estas não façam parte do seu bairro especificamente. Para tanto, é preciso que existam condições de estabilidade para que os grupos tenham tempo de desenvolver atividades que lhes façam sentido, acompanhando o seu trabalho artístico de forma dialógica e não só burocrática, como passa a ocorrer no momento em que a sobrevivência dos grupos se vê ameaçada por conta de cortes na pasta da cultura.

Feitas as ressalvas, dada a multiplicidade de oficinas existentes na cidade de São Paulo, centremo-nos em exemplificar dois dos casos mais prolíficos, isto é, onde a promoção de oficinas se configurou em espaços de criatividade e improvisação mais horizontalizados, na qual não apenas os iniciantes na prática teatral, mas também os condutores destas oficinas descortinam um campo de experimentação inclusivo, por meio da combinação entre o caráter peculiar de cada grupo (suas referências e escolhas estéticas) com os jogos teatrais praticados (sejam de autoria de autores da pedagogia teatral, do próprio grupo ou de uma combinação de ambos) e as várias formas de jogar e atuar que os participantes das oficinas trazem para estes espaços. De outro lado, existe uma recuperação dos espaços públicos, não apenas física, mas

¹⁴ Foi um programa ligado ao Núcleo de Teatros Distritais e a Secretaria Municipal de Cultura, que tinha por objetivo a “socialização dos bens culturais”, na qual grupos selecionados exerciam, em parceria com o departamento de teatros a direção artística destes espaços.

no sentido do que significa a existência de um teatro como o Flávio Império, e qual a história que está por trás deste lugar – importante ressaltar que isso não se restringe ao âmbito teórico, mas é um processo que combinou o conhecimento com a constituição de um espetáculo que desvelasse essa trajetória por meio da arte, possibilitando que os interessados se apropriassem da linguagem artística em todos os níveis (atuação, figurino, iluminação) o que gera implicações políticas ligadas ao direito de utilização da cidade de forma mais democrática.

Seguindo estes aspectos, um bom exemplo encontra-se nas várias oficinas realizadas pela Companhia Estável¹⁵, que ocupou nos anos 2000 o Teatro Flávio Império¹⁶, construindo um trabalho afinado às definições que Soares (2014) assinala como fundamentais para se alcançar a compreensão de contrapartida. Conforme relata Osvaldo:

Quando a gente ocupa o teatro Flávio Império, aquele teatro não tinha nenhum significado para a comunidade, e assim nós somos levados a criar estratégias para que as pessoas frequentassem o teatro e as atividades propostas. Então existe muito trabalho de formiguinha: de chamar as pessoas lá no parque, lá nos prédios para conversar, e elas foram chegando, muito profundamente, com as oficinas. A primeira estratégia que utilizamos é a de apresentar o Flávio, que dava nome ao teatro, um personagem que tinha importância na transformação da cenografia e do espaço teatral. A partir disso, a ideia era de fazer um espetáculo contando uma história sobre o Teatro e sobre o Flávio Império. E aí nesse momento a gente traz a Renata Zanetta, que era aqui do Galpão do Folias, o Reinaldo Maia, que também era do Folias. A Renata veio para dirigir o espetáculo e o Reinaldo Maia para escrever a dramaturgia. E nesse começo criamos muitas oficinas: de figurino, oficina de circo, oficina de malabares, oficina de canto, oficina de teatro, porque a ideia era que essas pessoas do entorno também fizessem parte desse primeiro espetáculo, não só necessariamente escutar saber sobre a história do Flávio Império, mas viver o processo de construção.

¹⁵ A Companhia Estável nasce em 2001, fruto da organização de artistas da Grande São Paulo que se conheceram na Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Em sua trajetória de vinte anos, o grupo mescla diversas linhas de teatro com circo em seus espetáculos, e também possui um trabalho de longa duração na promoção de oficinas que tem o sentido de criar artisticamente junto a comunidade onde está inserida.

¹⁶ Localizado na zona Leste de São Paulo, foi fundado em 1992 e homenageia o falecido encenador e diretor Flávio Império. É um teatro Distrital que baseia a sua programação em espetáculos de linguagens variadas.

Ao longo deste processo de ocupação que perdurou durante quase três anos, o coletivo realizou um número expressivo de oficinas (64), transformando um espaço abandonado em um ambiente fervilhante de debates e de produção artística. O fato de a oficina ser gratuita e aberta aos interessados em geral contribuiu para que este intercâmbio com a comunidade fosse mais fácil de ser estabelecido.

Outra Companhia que possui uma estreita relação com a prática de elaboração de oficinas é a Companhia Antropofágica, da qual eu pude participar. Sendo um grupo de tamanho considerável para a média dos coletivos na cidade, contando com um número próximo de trinta pessoas, consegue desenvolver aproximadamente cinco oficinas na cidade de forma simultânea, conduzidas por integrantes diferentes (entre atores e o diretor), do qual contam-se escolas (na qual o ministrante ocupa o período do contraturno), espaços públicos (o Tendal da Lapa) e a própria sede do grupo. Sendo realizada no formato de oficinas livres, isto é, que estão sempre abertas para que as pessoas possam ingressar e que não detém uma obrigatoriedade da presença constante, há uma grande circulação de pessoas que aproveitam o espaço da oficina para iniciar uma prática teatral, conhecer melhor o grupo e suas características estéticas e políticas.

Desta forma, considero relevante relatar um pouco de minha experiência pessoal nas oficinas deste grupo, (da qual pude participar de duas, a do Tendal e a oferecida na sede do grupo, que à época se localizava no bairro de Perdizes), reforçado pelo estudo de Mei Hua Soares (2014), que dedicou sua tese de doutorado para o estudo da Companhia.

A prática da oficina era permeada por diversos jogos teatrais e improvisos de cenas e textos que fazem parte do repertório do próprio coletivo, assim como por materiais inéditos que haviam chamado a atenção do condutor e dos participantes (como notícias de jornal, por exemplo). O ambiente desta oficina é informal e de camaradagem entre os participantes, na qual misturavam-se militantes que conheceram o grupo através de lutas políticas comuns, espectadores curiosos por se aprofundar na estética do grupo e interessados em fazer teatro de forma geral (na qual se misturavam iniciantes e pessoas que já tinham alguma experiência artística). Junto ao diretor, que era o condutor da oficina na sede do grupo, aconteciam debates sobre arte, política e sociedade misturados com a leitura de algum texto que fizesse parte do trabalho do grupo (desde peças de Brecht até notícias de jornal), seja como uma referência estudada em outros tempos, seja um texto fizesse parte da pesquisa

do coletivo naquele momento - muitas vezes a prática do dia suscitava questões que envolviam os participantes de tal modo que as conversas se estendiam para muito além do horário em que a oficina se encerra (SOARES, 2014). Deste modo, a oficina não possuía um roteiro pré-estabelecido do que se deveria desenvolver ao longo de um ciclo, o que justamente denota o eixo estruturante por detrás, que era iniciar os participantes na poética do coletivo, ao mesmo tempo disciplinada em torno da produção dos trabalhos e aberta para a prática de conteúdos e metodologias de trabalho novas, sendo que a composição dos integrantes em contato com o condutor era fundamental para determinar os rumos das práticas a serem desenvolvidas.

Neste sentido, analiso que esta oficina porta um caráter absolutamente *sui generis*, que revela a maleabilidade que o coletivo possui, conforme pude aprofundar minha percepção ao fazer parte efetivamente do grupo. Sendo um coletivo de evidente inspiração oswaldiana¹⁷, tudo interessa aos atores e ao diretor conhecer e “devorar”: de diversas referências sociais e artísticas, passando da indústria cultural (que é problematizada, mas não ignorada) até artistas de vanguarda de séculos anteriores, que se combinam de maneiras diversas e até conflitantes (SOARES, 2014). Assim, a oficina oferece uma reprodução, em escala reduzida, do dia a dia de trabalho do grupo em si.

Por último, existem alguns aspectos que considero relevantes enquanto contribuição e diálogo com a experiência docente em sala de aula, algo que será melhor analisado no capítulo seguinte. Um primeiro ponto envolve justamente o tempo de trabalho e de prática, de modo que todos os envolvidos no processo de aprendizagem possam ter tempo de se estabelecer, experienciar e refletir sobre o que foi feito de modo continuado. Em segundo, a potencialidade que as oficinas criam para a promoção de um ambiente menos opressivo para os participantes, sendo antes um lugar que eles se sentem mais à vontade para experienciar a prática teatral, algo que perpassa o âmbito do tipo de avaliação que está envolvida nessas práticas, divorciadas das noções de talento individual em benefício da solução de problemas

¹⁷ Oswald Andrade, (1890-1954) foi um dos principais nomes do Modernismo brasileiro, ao qual participou como um dos idealizadores e com a escrita de diversas obras. Sobre o primeiro aspecto, há que se destacar a busca por uma “síntese violenta” (BOSI, 2015, p.385) que reunisse e absorvesse em uma mesma poética o primitivismo de um Brasil fruto de prolongada colonização com a modernidade que se anunciava no país, de fora para dentro, ao longo da década de 1920. Neste sentido, ele propunha que se “devorasse” as influências estrangeiras, da qual tudo interessava, para a construção de uma nova cultura brasileira.

cênicos, seja em jogos ou na realização de cenas, com oportunidade de tecer relações com a experiência individual de cada um e de fornecer um campo aberto de experimentação, imprevisível para o condutor e para os participantes, tal como um processo de criação artística realizado pelo próprio grupo. Correlacionado a isto, considero ser relevante destacar a existência de momentos de discussão acerca do por que se está estudando determinado conteúdo naquele momento específico, ao passo em que é consensuada a liberdade de crítica de qualquer aspecto destes mesmos conteúdos estudados, evitando a apreensão canônica destes como práticas e percepções a serem reproduzidas de modo automático, algo que se coaduna, salvo o rigor da nota e da burocracia escolar, a uma perspectiva de avaliação em diálogo com os processos e se subordina a eles, em um sentido similar ao que propõe Luckesi, conforme veremos no capítulo seguinte.

Vejamos, portanto, como os professores compreendem estas questões na sala de aula, em um diálogo amplo entre a experiência artística, pedagógica e teórica.

CAPÍTULO 3: EM PROCESSO: ESBOÇOS CONTRA-HEGEMÔNICOS

O primeiro capítulo foi dedicado para a contextualização das dificuldades e impasses que o neoliberalismo impõe para a prática de uma pedagogia de cunho mais progressista no âmbito da educação formal. Entretanto, entende-se que apresentar o problemático cenário enfrentado por educadores e alunos não basta para a construção de uma práxis crítica em sala de aula. Neste capítulo, buscaremos relacionar a experiência docente dos professores entrevistados, com autores selecionados de pedagogia (em especial, da Pedagogia Histórico-Crítica) e a prática das oficinas mencionada no capítulo anterior, de forma a ressaltar as contribuições para o âmbito da avaliação em teatro - sempre considerando o contexto escolar específico no qual estes processos foram constituídos, de modo a evitar uma análise idealista que desconsidere os impeditivos que a atuação do professor está sujeita.

De modo a construir este traçado, é preciso um breve delineamento teórico, onde discorreremos mais profundamente sobre alguns autores importantes para o desenvolvimento deste trabalho, iniciando pela obra de Luckesi (1994), ao qual já fizemos menção. Em seu livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, Luckesi toma de empréstimo o conceito de fetiche tal como este se apresenta na obra marxista, isto é, “‘uma entidade’ criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se” (LUCKESI, 1994, p.23). Se no contexto original, Marx havia estudado a forma como os homens, inseridos no processo de produção capitalista, estão alijados da consciência de que a origem das mercadorias e de seu valor provém do trabalho humano, Luckesi associa o fetiche ao processo avaliativo, que ao invés de atuar na compreensão de como se deu a aprendizagem dos alunos, ela se torna uma forma de poder associada ao disciplinamento dos alunos, um símbolo do “rigor” e da “qualidade” da escola, sendo que para os estudantes se torna o cerne de suas preocupações a partir de um clima de medo e ansiedade imposto pelos professores (LUCKESI, 1994), na qual estudam e cumprem as tarefas de modo a garantirem a nota de aprovação.

Pode-se aferir que o objeto de crítica do autor, estudado inicialmente ao longo dos anos 1980 e 1990, sofreu diversas modificações desde então, passadas mais de três décadas da concepção de seus primeiros estudos sobre o tema. Um possível argumento seria o de que apesar do caráter altamente autoritário que a época neoliberal apresenta, conforme visto no primeiro capítulo, faz parte de sua ideologia

modular o discurso para que o processo de internalização do ideário concorrencial se dê sob o viés da positividade e da busca pelo sucesso, em contraposição ao discurso punitivo da fase tradicional da pedagogia, com pouco ou nenhum meandro para apresentar a sua face mais autoritária. Contudo, o presente trabalho considera que as críticas que Luckesi direciona à escola continuam pertinentes, assim como as suas propostas transformadoras continuam atuais, principalmente ao considerar a bibliografia mais recente sobre o tema, da qual o próprio Luckesi assinala que, no essencial, o aspecto tradicional da educação brasileira se perpetua (LUCKESI, 2019). A junção com as críticas que os professores entrevistados fizeram ao modelo de avaliação proposto nas escolas me fizeram trabalhar, na monografia, seguindo o seu prisma de análise.

Frente aos modelos conservadores, Luckesi propõe uma pedagogia baseada na avaliação diagnóstica, isto é, uma avaliação inclusiva (ou seja, um instrumento para ajudar o aluno) que busca compreender o estágio na qual o estudante se encontra, atuando como um instrumento auxiliar de aprendizagem, subordinado a ela, e não como uma forma de exclusão e classificação definitiva do aluno (que é, justamente, a avaliação fetichizada) (LUCKESI, 1994). Deste modo, o professor, não será um opressor dos estudantes, mas sim um parceiro na busca do conhecimento, dentro daquilo que foi colocado como os objetivos necessários (que devem ser distinguidos com clareza) para o aluno alcançar ao longo do processo de aprendizagem.

Os objetivos de aprendizagem, por sua vez, estão coadunados à concepção Histórico-Crítica de educação, que visa um processo de aprendizagem na qual os educandos se apropriem dos conteúdos relegados pelas gerações anteriores da humanidade, colocando-os em perspectiva, manipulando-os e estabelecendo conexões com as suas próprias experiências e com o contexto mais geral do modo de produção capitalista, que deve ser desnaturalizado como algo passível de transformação. Desta forma, os educandos serão capazes não apenas de reproduzir o que foi ensinado de forma mecânica, se amoldando aos ditames de uma educação autoritária, mas poderão atuar sobre esse conhecimento, renovando-o e percebendo as insuficiências e contradições do que foi produzido pelas gerações anteriores. Assim, tanto a avaliação quanto os conteúdos partem de uma perspectiva humana contrária à visão estática do aprender comumente encontrada na escola tradicional (LUCKESI, 2011)

A perspectiva de ser humano, adotada pelo autor, por seu turno, se coaduna com a concepção marxista de homem: "um ser ativo, social e histórico" (LUCKESI, 1990 p.110). Ativo, por agir sobre o meio que o cerca, modificando-o conforme seus interesses. Social, pois depende e se articula com outros seres humanos para poder viver e sobreviver. É histórico, por não ter uma essência fixa e predeterminada para sua forma de pensar e agir, mas depende do tempo e do local em que está inserido para se constituir. Esta concepção, definida em seus três vértices, é basilar para o desenvolvimento de uma Pedagogia Crítica.

Fazendo a ponte entre o modelo de avaliação proposto por Luckesi para o âmbito específico da pedagogia teatral, faz-se importante recuperar a obra e a trajetória de Augusto Boal, que, conforme procuro salientar, possui muitos pontos em comum com a Pedagogia Histórico-Crítica, além de dialogar com os relatos colhidos nas entrevistas.

Boal é uma das referências mais importantes do teatro brasileiro, desde que fez parte do Teatro de Arena, ao longo das décadas de 1950 e 1960. Sua trajetória profissional é marcada pelo fervilhante período pré-1964, no qual o espírito anti-imperialista e a "valorização de tudo nacional" (BOAL, 2013, p.169), e depois pela perseguição política que experienciou com a torrente de golpes de estado que a América Latina sofria. Ambos os aspectos fincaram raízes em seu modo de atuar e de pensar a arte, de forma militante e marxista, renegando produzi-la somente para asua própria classe social (classe média), indo em direção às massas. Neste sentido, seu teatro é voltado para os oprimidos do mundo inteiro - não à toa, durante os anos em que esteve exilado realizou oficinas teatrais em comunidades pobres em variados países e continentes - fornecendo-os não apenas a possibilidade de assistir teatro, mas de atuar e pensar criticamente sobre ele, a partir da elaboração de cenas e jogos que revelam as situações de opressão e violência presentes tanto no cotidiano imediato, refletindo cenicamente sobre as possibilidades de transformação possíveis, além da busca por superar as limitações corporais impostas pelo mundo do trabalho no capitalismo, no qual as pessoas são moldadas para desempenhar tarefas específicas que alienam do indivíduo o controle mais amplo e consciente de sua expressividade. Seus jogos e sua metodologia de trabalho compõem o Teatro do Oprimido, que se tornou uma das principais referências no âmbito da pedagogia teatral até hoje. Neste sentido, existem pontos importantes de conexão com o estudo de

Luckesi sobre o papel da aprendizagem, tendo em vista que ambos pressupõem uma concepção de ser humano evolucionária e transformadora do mundo.

Permanecendo no âmbito da pedagogia teatral, vale mencionar Viola Spolin, autora de referência para a pedagogia teatral e a exploração do teatro improvisacional, gerando diversas contribuições até hoje nestes campos. Para o recorte desta pesquisa não é diferente, na qual é marcante a sua metodologia baseada em processos avaliativos em seguida ao desenvolvimento da prática desenvolvida. Desta forma, toda a dinâmica gira em torno da resolução de problemas, isto é, os objetivos dos jogos: neste sentido, a simplicidade e a clareza das instruções, dada pelo condutor da atividade, é fundamental para a sua consecução, devendo estar baseadas em aspectos objetivos: onde, o quê, como, quem (SPOLIN, 2015). Assim, a avaliação está baseada na análise coletiva da execução das instruções de jogo, sendo um instrumento que fornece indicações para que todos possam aferir se o problema do jogo foi solucionado e as razões disso. Neste sentido, era fundamental os participantes não analisarem a prática baseados em interpretações pessoais (foi bem/foi mal) - assim, a autora dava combate às inibições que as pessoas têm para jogar e construir experiências, sendo fruto, como ela mesmo destaca, de uma cultura autoritária baseada no binômio aprovação/desaprovação (SPOLIN, 2015). Desta forma, é possível destacar que existe uma conexão importante com a proposta de Luckesi acerca de um processo avaliativo diagnóstico, interessado em discutir a relação entre o estágio da turma e os objetivos de aprendizagem, sempre visando as possibilidades de melhora e as correções de rota de uma forma que não exponha o aluno ao medo da reprovação.

Aprofundando a questão da afetividade, que é identificada por Spolin, Luckesi e pelos professores entrevistados, cabe destacar o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, sendo esta uma dimensão humana que permaneceu renegada, por muito tempo, pela racionalidade ocidental - basta lembrar, para tanto, o pensamento platônico (que tanto influenciou a filosofia ocidental posterior) e sua indisposição para com as emoções, como as que o teatro suscita, que são percebidas como um óbice para o conhecimento da verdade. Entretanto, autores contemporâneos do campo da pedagogia vêm chamando a atenção para o fato de que o racional e o afetivo¹⁸ não

¹⁸ A afetividade, segundo Ulisses Araújo, é um conceito amplo, que engloba as emoções e sentimentos - ao contrário do que comumente se observa, os dois conceitos não são sinônimos, sendo as primeiras "um conjunto de reações químicas e neurais, determinadas

andam e nem podem andar separados (ARAÚJO; 2003). Desta maneira, a educação pode deixar de se dedicar, tão somente, para a dimensão cognitiva e lógico matemática, em benefício da formação integral do ser humano. Mais do que isso: a escola pode se tornar menos maçante e autoritária, de tal sorte que a relação afetiva dos alunos para com ela se torne menos negativa, como o medo da reprovação discutido anteriormente.

Em síntese, trabalho com a hipótese de que estes aspectos da obra dos autores mencionados fornecem uma bagagem inicial para a análise das entrevistas, ao qual passamos a nos debruçar no tópico seguinte.

3.1 Entrevistas.

As entrevistas foram realizadas junto a seis professores de Artes e de Teatro em escolas públicas e privadas, sendo cinco de escolas localizadas em São Paulo, e uma professora de Guarulhos - três escolas particulares, uma escola estadual e uma municipal. Duas destas professoras fazem parte da Companhia Antropofágica, uma compõe o coletivo Madeirite Rosa, uma faz parte da Estudo de Cena, um é da Estável e outra não faz parte de coletivos teatrais. Em razão da pandemia de COVID-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota, somente com docentes, e tiveram uma duração média de uma hora e meia cada uma.

As entrevistas foram feitas em formato semidirigido, isto é, com a construção de um objetivo definido do que se estava buscando a partir deste contato com os professores: compreender como os professores entendem o significado da avaliação e qual a estratégia utilizada para avaliar, de um lado, e por outro com a formulação de uma pergunta desencadeadora (o que é a avaliação para você?), que serviu de base para o desenvolvimento das entrevistas, complementadas por questões auxiliares que surgiram de modo a clarificar os significados que surgiram a partir das falas dos participantes, baseado em Zymanski (2002).

Deste modo, a análise dos relatos dos professores obedecerá ao seguinte critério: o grau de desenvolvimento da proposta de avaliação realizada pelo professor

biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais" (ARAÚJO: 2003, p. 153), enquanto os sentimentos se referem à "experiência privada de uma emoção" (ARAÚJO: 2003, p. 153)

e o seu intercâmbio (ou não) com a hipótese de trabalho, ao qual a bibliografia oferecerá um aporte teórico.

A primeira pessoa que faço menção é Flávia, 35, atriz da Companhia Antropofágica desde o ano de 2006 e professora de teatro em uma escola particular da zona leste de São Paulo. Atualmente leciona na Educação Infantil, nas aulas de teatro que compõem uma das atividades extra na instituição - uma das dificuldades que esta situação apresenta, segundo ela, é justamente pelo fato de seus horários coincidirem com os de outras disciplinas extras (como algumas modalidades de esporte), o que acaba gerando uma situação de “concorrência” e de forçosa necessidade de escolha por parte dos alunos. Mesmo assim, Flávia¹⁹ considera que consegue manter um número significativo de alunos (em torno de 20). Suas aulas se desenvolvem, primeiramente, a partir de jogos, tanto aqueles que julga necessário apresentar e realizar junto à turma, quanto os que os alunos têm vontade de fazer naquele dia. Além disso, Flávia também desenvolve peças que são apresentadas ao final do ano (apesar da obrigatoriedade do “produto final” ser algo que a incomoda) - neste sentido, compreende que a atitude “distanciada” enquanto professora é insuficiente, de tal sorte que ela também participa da prática junto dos alunos. Deste modo, ela percebe o seu papel com as crianças no lugar da atriz também, e não apenas de professora: a aula como um espaço de improvisação e de jogo junto a elas - vale destacar que este modo de trabalhar em aula é algo que desenvolveu a partir do intercâmbio com os outros professores da Companhia (algo bastante frequente ali, conforme assinala), que ofereceram dicas de como realizar as encenações e os jogos no momento em que estava iniciando a sua carreira como professora. Neste sentido, o seu planejamento de aulas nasce de interesses que possui em trabalhar enquanto atriz e pesquisadora - o material de trabalho da Companhia sempre é algo a se aproveitar - mas, como destaca, ela não constrói um plano fechado para o ano inteiro, pois esta organização inicial deve se combinar à turma, suas características e interesses, algo que também possui forte vínculo com a maneira de trabalhar da Companhia Antropofágica, tanto no grupo em si quanto nas oficinas. A avaliação, deste modo, caminha pelo mesmo viés:

Eu avalio o desenvolvimento. Eu tenho um olhar para se eles se desenvolveram naquele ano: se uma criança que é mais retraída no

¹⁹ Entrevista realizada pelo autor em 23/09/2021, não publicada.

final do ano está conseguindo mexer o corpo, a avaliação para mim vai um pouco nesse lugar. Por exemplo: eu tinha uma aluna que não falava e na apresentação ela deu um texto no palco, simplesmente conseguiu falar. A mãe dela até me falou: “como assim? Ela não falava e no momento falou para todo mundo ouvir”. Então a avaliação para mim vai acontecendo, eu não tenho um modelo de como avaliar: eu vou avaliando, os meus critérios são muito de acordo com cada criança. Eu converso muito sobre isso com os outros professores das crianças, percebendo como elas estão se desenvolvendo num geral assim eu participo da avaliação dela junto com a direção e com os outros colegas.

É possível depreender, a partir de sua fala, que os critérios de avaliação são baseados no desenvolvimento da expressividade (tanto corporal como verbal) de cada criança entre o começo e o final do processo, podendo estar vinculado a um diálogo com outros professores para construir uma visão mais global do processo de aprendizagem do aluno. Por outro lado, é possível perceber que não existe um modelo estabelecido de quais são as formas mais adequadas de garantir esta compreensão do desenvolvimento do aluno, sendo algo que depende da interpretação e sensibilidade do professor ao longo das aulas.

Juliana²⁰, 40, integra a Companhia Estudo de Cena e já foi professora de teatro em oficinas e no Teatro Vocacional. Recentemente, em 2018, passou a lecionar no ensino formal em uma escola de Guarulhos - conforme observa, voltado à classe média e classe média alta. Ela revela que o colégio, apesar de ser uma exceção no sentido de fornecer espaço para as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), ainda possui dificuldades para compreender o formato mais adequado para se avaliar as turmas:

A gente tem uma rigidez na parte avaliativa que eu acho que ainda é algo a ser superado. Então tem uma questão que a escola coloca que é a seguinte: para que as artes sejam valorizadas precisa ter prova. E é ao contrário né, isso é uma coisa que eu brigo muito lá e falo: “eu não acho que a gente tem que ter a prova, ou que a prova de Artes precisa ser tão difícil como a de Física” sabe eu acho que isso é um é algo um pouco deslocado.

²⁰ Entrevista realizada pelo autor em 30/09/2021, não publicada

Desta forma, Juliana busca combinar o formato avaliativo que a escola toma por requisito nas provas trimestrais em conjunção com uma prática avaliativa que esteja mais coligada com o desenvolvimento dos processos:

Eu atuo com trabalhos práticos e trabalhos teóricos. Geralmente, a gente acompanha o calendário escolar realizando duas atividades, digamos assim, mais impactantes, em que uma seria correspondente a atividade de percurso e outra que equivaleria a prova trimestral. Eu trabalho um pouco assim desde o 6º ano, e na nota de percurso eu consigo deixar algumas atividades cotidianas contarem como avaliação também. Um exemplo é o trabalho com a adaptação do protocolo do Brecht²¹, para eles começarem a entender que as artes são uma área de conhecimento, na qual eles precisam começar a formalizar isso através de um diário que eu chamo de um diário coletivo. Eu sigo as experiências que eu trabalhei no ensino não formal, essa ideia de ter esse diário e a cada encontro uma pessoa fica responsável por escrever sobre o que aprendeu naquele dia e a gente começava o encontro seguinte compartilhando isso entre todos. Levar essa prática para a escola foi muito desafiador, porque primeiro eu experimentei fazer isso via computador, mas em 2017 trabalhar com este formato ainda não era uma realidade. Então eu peguei um caderno, abri uma pasta e aí a gente ia preenchendo, e foi muito legal pela fisicalidade de ter o papel, e deles poderem escrever e desenhar, de forma aberta.

Têm-se, aqui, um esforço da professora em lidar com o formato imposto pela instituição de modo que, ao menos parcialmente, os alunos tenham mais proximidade com os modos avaliativos presentes no ensino não formal, por um lado, e que estejam mais ligados ao cotidiano das aulas, por outro, como um instrumento não apenas de avaliação, mas de reflexão para os estudantes e para a professora.

Alessandra, 42, integrante da Companhia Antropofágica, é professora da rede estadual no Fundamental II, na qual ministra aulas de Artes. Sua metodologia de ensino tem por característica realizar um intercâmbio entre dimensões práticas e

²¹ O protocolo é uma prática de escrita que se origina a partir da preocupação de Brecht em registrar as reações de pessoas que participaram da elaboração das peças didáticas, no final da década de 1920 e início de 1930. No Brasil, tal proposta foi introduzida por Ingrid Koudela, através de um exercício em que um aluno ou dupla de uma turma de teatro recupera a prática que foi desenvolvida no encontro anterior em suas múltiplas dimensões, sendo lido no encontro seguinte com a possibilidade de intervenções por parte dos colegas. Desta forma, desenvolve-se um instrumento de aquecimento para a prática do dia e de aprofundar o foco da investigação que se está realizando (BOY, 2013).

teóricas: durante a pandemia, ela combinou o estudo de teorias com alguns exercícios práticos, como criar fotografias do cotidiano (em diálogo com o contexto da quarentena e o uso das redes sociais nesse período). Um dos componentes que se destaca em seu trabalho é a mediação teatral – conforme já foi mencionado na Introdução, ela percebe que muitos alunos possuem mínima familiaridade com o teatro, o que torna as raras experiências de assistir um espetáculo muitas vezes “cansativa”, “chata”, ao que ela procura alterar de forma a tornar a ida ao teatro não só reflexiva, mas divertida e leve (pois, conforme diz, a escola e o teatro são também um espaço de diversão, de sociabilidade). Nesse sentido, Alessandra procura tornar esse contato mais frutífero a partir de uma preparação em sala, onde a turma entra em contato, em leituras e jogos, com textos que compõem a peça que será assistida posteriormente, sem que isso seja mencionado (muitas vezes são peças da própria Companhia da qual faz parte), para que os próprios alunos façam as conexões de forma autônoma no momento em que assistirem ao espetáculo.

No seu entender, a necessidade da avaliação é compreendida da seguinte maneira:

Pra mim é assim: eu tenho que fazer a avaliação porque eu sou obrigada a dar uma nota, mas dentro do próprio material do Estado vem algo sobre a questão da avaliação; inclusive, em determinado momento dentro da rede, eu mostrei pra minha diretora, quando ela veio me questionar sobre os meus processos de avaliação, eu falei olha aqui, até o próprio material-guia tá me dizendo que isso (a avaliação) é minha liberdade de cátedra. Eu, motivada pelos lugares onde passei, por aquilo que vivenciei, optei por utilizar o processo de auto avaliação. E os alunos são muito sinceros: lógico que tem aquele aluno que é bem cara de pau que fala “eu mereço 10” aí você olha e fala assim: “não, pensa melhor como que foi o seu comprometimento porque eu não quero discutir expressividade, eu quero discutir o seu comprometimento, vamos discutir o comprometimento, o quanto você se comprometeu a fazer isso aqui”.

Deste modo, é possível depreender que o processo de autoavaliação se torna um momento de o aluno entrar em contato com o seu engajamento, analisando o seu envolvimento com o curso, ainda que possam existir percalços no meio do caminho (como as relatadas displicências), que ela considera ser algo minoritário, ela percebe essa forma de avaliar como bem sucedida. Além disso, os exemplos práticos são reveladores de outros objetivos de aprendizagem que compõem o seu trabalho como

professora e as pontes com a questão da avaliação. Um dos primeiros casos está na desnaturalização dos processos artísticos e dos processos de criação, conforme a análise que Alessandra efetuou, junto aos alunos, da música *Águas de Março*:

Eu, como professora, gosto de investigar o processo de criação. Quando eu mostro uma música, que o aluno já ouviu em diversos momentos da vida dele, e para ele aquela música não tem nada de mais, mas quando eu pego a partitura dessa música, que foi escrita num papel de pão, que foi produzida em um dia e meio, no meio de uma obra, com o mundo desabando, e o compositor foi lá e colocou o cotidiano dele, como poesia, como letra, como música num papel de pão. E aí eu coloco a sonoridade do mato, da selva e da natureza. E eu jogo para os alunos: “e aí, é possível criar a partir disso?” “Dá”, “não dá”: é uns que falam que sim, outros que vão falar que não, tem uns que vão trazer até exemplos “aí eu já fiz isso com tal coisa” “eu já fiz uma outra coisa” e aí quando você vai lá e apresenta produto acabado: estou falando da “Águas de Março”, que é aquela música que o cara já ouviu em algum momento da vida e sempre passou batido. Quando você vira e fala para os alunos “olha, teve um processo, a pessoa que criou isso aqui passou por determinada situação, isso aqui não surgiu do nada, não é algo iluminado”. Eu lembro até hoje, quando eu compartilhei essa música com uma turma de Nono Ano, o aluno virou e falou assim: “Você está querendo me dizer que ele estava problematizando o fato de não conseguir bater uma laje?” “É, é isso mesmo, ele estava com problema porque não conseguia terminar a obra da casa dele, em contato com a angústia dele e em contato com a natureza”.

Por meio da conscientização da forma como uma música (ou uma peça) são feitas, Alessandra fornece a possibilidade de que os alunos atravessem as redomas que o processo de criação pode encontrar, na já referida associação com o talento - que, conforme foi mencionado na introdução, pode gerar aversão ou inibição às aulas de arte. Neste sentido, há um outro exemplo mencionado pela professora bastante significativo, que abarca os pilares dos objetivos de aprendizagem, da avaliação e da construção de um ambiente de ensino que valorize a dimensão afetiva. Alessandra revela um exemplo interessante acerca de uma aluna, até então hostil às suas aulas, que foi sensibilizada da seguinte forma:

Essa menina chegou perto de mim e eu pensei: “é hoje que eu vou levar voadora” (risos) - era a primeira vez que ela se deslocava até minha mesa. Ela tremia, aí eu pensei: “meu Deus é hoje”. E ela perguntou: “é isso mesmo? Isso aqui é uma bailarina?” o olhar dela

era de descoberta. De uma coisa que para ela era impossível, e ela viu uma bailarina em um abajur. Essa obra é de um artista muito bacana, ele tem um abajur que, quando aceso, lança a luz numa parede, que se transforma numa bailarina - o nome da obra é Dança Macabra. O próprio nome da obra já poderia dar o sentido que ali poderia ser uma bailarina, mas ela não teve essas ferramentas no aprendizado dela. Ela teve ali naquele momento, que ela entende a bailarina, ela identifica os outros elementos da obra e vê que o título tem toda relação com o que o artista estava querendo dizer ali. E ela foi narrando a percepção dela, assim, o olho dela ficando cheio de lágrimas e eu me segurando para não chorar junto. Imagina uma menina que durante todo o nosso processo de aula, em todos os nossos encontros era hostil, e eu não entendia porque ela não gostava de mim. Mas não é que ela não gostava de mim, ela não entendia a arte. Ela nunca tinha visto nada de arte que a tivesse tocado, e aquele dia tocou. Parece que eu estou sendo Polyana, não é? Mas eu acho esse um exemplo notável: como eu avalio esta menina? Qual a nota que eu vou dar, pois eu olho para ela é 10! Pois qualquer coisa que você fizesse ela não tinha o campo do lúdico, o seu campo de imaginação estava corrompido, ela estava fechada e naquele momento se abriu. E para mim a nota era 10, enquanto aquela aluna que está sempre lá, disposta, talvez aquele dia pudesse estar mais preocupada com o que seria a merenda, talvez aquele dia ela ia ficar com 7.

Novamente, é possível perceber como ter acesso ao conhecimento do fazer artístico ampliou as percepções de uma estudante. Mais do que isso: contribuiu para uma experiência estética de grande sensibilidade, que muito provavelmente será uma mudança de paradigma na vida da aluna e de sua relação com a arte. Alessandra considerou o processo da aluna como o de alguém que não compreendia as obras de arte compartilhadas até então pela professora, revelando hostilidade para com a aula, e que passou a compreender de maneira vívida. Neste sentido, a avaliação esteve dentro de um contexto de aulas, subordinado ao processo de aprendizagem, se aproximando da proposta de Luckesi. Além disso, a professora só poderia captar a relevância da experiência da aluna se compartilhasse da perspectiva de não separação entre o racional e o afetivo, ao qual fizemos menção anteriormente.

Oswaldo, 42, é professor de Artes no Fundamental II, em uma escola da rede municipal de ensino. Seu trabalho com os jovens está vinculado ao oferecimento de jogos que, em sua maioria, têm relação com o Teatro do Oprimido. Da mesma forma como Alessandra, ele manifesta a sua insatisfação com a lógica classificatória

presente nas avaliações escolares, além de destacar a baixa disposição pelos seus pares na proposição um outro modelo avaliativo:

Eu acho complicado a gente, em um espaço de educação, ainda lidar com essa lógica perversa que a avaliação cria, pois é um aluno que precisa ser mais vencedor do que o outro, isso que vai ficando na subjetividade desses jovens. Então o máximo que eu consigo avaliar é no sentido de que houve ou não um desenvolvimento muito interessante desse aprendiz. Para mim, de começo, não existe nota vermelha. Para ninguém. Então é a minha premissa: se é para trabalhar a partir dessa lógica perversa, eu dou a nota de 7 e meio para cima - não tem para baixo. E às vezes eu trago essa discussão para o professorado, mas é tão difícil, pois eles já estão engessados, este processo avaliativo já está tão sistematizado que às vezes sinto que não tem muito tempo e espaço para desenvolver este debate na escola.

Osvaldo, da mesma forma que Flávia, destaca a necessidade de se avaliar o desenvolvimento, destacando um outro elemento: a negação de operar com a lógica aprovação e reprovação, ao afirmar que não existe nota vermelha na sua disciplina. Junto à Alessandra, acompanha este mesmo sentido de praticar o desvelamento do fazer artístico, por meio do trabalho com turmas de Fundamental II (em especial os nonos anos):

Tem um projeto chamado TCA com o Fundamental II, que é um trabalho de conclusão autoral desses alunos que vão sair da escola, no 9º ano, e desde quando entrei nessa escola que eu sou convidado a trabalhar a gestualidade e a trabalhar foco, concentração e por aí vai, e ajudar inclusive a levar algumas referências com relação as pesquisas que esses grupos de 9º ano querem fazer para finalização dos processos. E aí tem uma coisa muito interessante que eu faço que é sempre conversar muito com eles sobre a brincadeira e sobre o brincar, porque eu acho que o gesto tem que surgir daí. Tem que surgir daquele momento da tua vida onde você esteve disponível para fazer essas coisas como processo de aprendizagem e não de uma forma consciente de uma forma inconsciente porque o principal instrumento de uma criança é a brincadeira²². Então todos os meus encontros

²² O conceito de brincadeira e a diferença com a noção de jogo não é evidente em seu uso corrente, aparecendo por diversas vezes como sinônimos. Analisando estes aspectos, Pupo (2012) recupera as definições de *play*, que seria a brincadeira espontânea efetuada por crianças, e de *game*, caracterizado pela “presença de regras e da equidade de quem joga” (PUPO, 2012, p.219), para mostrar a distinção que existe entre os jogos e as brincadeiras. Neste sentido, Osvaldo está realizando um uso indiferenciado dos termos, como é comum

começam com a gente brincando, e eles me ensinam um monte de brincadeiras: o que mais criança gosta é brincar de Polícia e Ladrão, olha que absurdo. Então discutir essas brincadeiras é muito interessante. E a gente começa a criar um outro sentido para essas funções sociais, pois a brincadeira já apresenta todas as funções sociais desta sociedade doente que a gente vive.

O fato de as aulas girarem em torno de jogos e brincadeiras, segundo Osvaldo, contribui para a construção de um ambiente de aulas mais descontraído: o professor ainda destaca para os alunos que, ao contrário do que comumente se afirma, ser adulto ou ser adolescente não é a negação da infância, mas antes é a incorporação de novas fases da vida à esta primeira, gerando um acúmulo de experiências que permite que o ato de brincar continue presente e possa ser vivenciado de novas formas ao longo da vida. Desta forma, ele destaca que os alunos vão se sentindo à vontade para brincar:

É sempre assim, no primeiro dia a turma já está ganha. Porque é neste primeiro momento de aproximação que eu levo vários jogos ligados aos nomes de cada um, para entender a sonoridade do nome, entender e mudar de lugar, de um nome para outro. É assumir o nome da outra pessoa que você viu na sua frente. Então esse primeiro momento de aproximação é muito interessante, e eu sempre fiz dessa forma. E sempre foi muito tranquilo. Mesmo as pessoas que já tem uma continuidade no ateliê, porque quando começa o semestre seguinte mesmo se a pessoa voltar, a turma sempre é nova. E eles fazem novamente os jogos. Trazer jogos também me ajuda, a pesquisar novos jogos para a gente colocar em movimento. Isso é muito interessante, então tem esse primeiro momento de jogos de aproximação. Depois estão os jogos de escuta de narrativas, essas brincadeiras, e no terceiro momento estão os jogos de concentração, de foco de aprender a observar o espaço ambiente, as tridimensionalidades do espaço e por aí vai.

Conforme descrito anteriormente, o modelo de avaliação que o professor Osvaldo constrói evita o paradigma da reprovação/aprovação, ao afastar a primeira do horizonte de preocupações dos estudantes. Tirando este aspecto do caminho, ele abre caminho para que a avaliação gire em torno da aprendizagem, inserindo-a dentro

que ocorra no Brasil, ao realizar a prática do jogo. Esta distinção de termos está sendo realizada para fins acadêmicos, de modo a clarificar ao leitor acerca da natureza da prática que foi por ele desenvolvida.

de todas as aulas, na forma de discussões entre os alunos ao final de cada exercício ou de um conjunto de exercícios, para depois organizar uma conversa coletiva junto de toda a turma, ao final da aula, na qual existe uma sistematização de como foi a experiência e a coligação com os objetivos de aprendizagem propostos naquele momento (no caso, o trabalho com o foco e a gestualidade), e as pontes que podem ser feitas entre jogos aparentemente banais (como o da hipnose²³, de Augusto Boal e o mais conhecido Polícia e Ladrão) e a vida e os problemas que ela apresenta, bem como as possibilidades de transformação possíveis. Assim, considero que o trabalho desenvolvido por Osvaldo constitui um exemplo prático de elementos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica, como o conceito de Avaliação Diagnóstica, a apropriação crítica de conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores, e do Teatro do Oprimido, no qual a arte é um ponto de partida e de chegada na superação das opressões, onde os problemas do mundo são vivenciados e elaborados durante e após os jogos.

Existem exceções ao modelo dominante de organização da escola, em torno de uma forma de construção de currículo mais democrática, com um espaço maior para as disciplinas de Artes. Neste sentido, um exemplo que pude encontrar durante a pesquisa é o projeto da Arco Escola Cooperativa, sediada no bairro do Butantã, que nasce a partir da iniciativa de pais frustrados com a venda de escolas privadas que tradicionalmente se vinculavam a uma pedagogia mais progressista para grandes conglomerados, de um lado, e de professores que buscaram se reunir para construir, de forma militante, uma escola que desafiasse estes princípios, ao passo em que buscam constituir um ambiente de trabalho que ofereça condições dignas aos profissionais que nela trabalham.

Conforme conta Cristiane²⁴, que divide as turmas com outra professora, os projetos de artes desenvolvidos pela escola contam com espaços maiores na grade curricular, vínculos multidisciplinares - um exemplo é a realização de exercícios coligados às disciplinas de Ciências, que este ano estudaram os vínculos entre a massa, peso e densidade, na qual foram realizadas dinâmicas que explorassem a manipulação de objetos, como bolas de diferentes tipos e tamanhos - e de se desenvolver projetos continuados ao longo dos anos, passando por temas como

²³ O jogo da Hipnose é feito em duplas, a partir da divisão de um “mestre”, que deve com a mão indicar os movimentos, e um “comandado”, que irá reproduzi-los.

²⁴ Entrevista realizada pelo autor em 02/10/2021, não publicada

Teatro de Rua, Cultura Popular e Brecht, no Fundamental II, e projetos optativos (da qual os alunos precisam escolher um) como o Cabaré, no Ensino Médio. Sobre o processo de planejamento dos cursos na escola, ela destaca a organização de núcleos:

A gente criou na escola diversos núcleos, entre eles o que eu faço parte, que é o de Artes e Ofícios, na qual a gente faz discussões sobre o que é arte, se é um espaço de dom, se é um espaço de especialização, e a gente chegou à conclusão de que é também um espaço de trabalho é possível fazer muitas coisas, um pouco para aprender experimentar enfim qual o sentido das artes na escola assim não é para todo mundo é um espaço fundamental e a gente se vê muito em diálogo com todas as outras disciplinas. E aí a gente fundou o Núcleo de Corpo e Jogo, junto com o pessoal de Educação Física, para pensar esse lugar do corpo também dentro da escola, então a gente deu uma riscada no chão ao falar “não, vamos ter um núcleo de corpo para pensar esse espaço do corpo no teatro”

Através da organização destes núcleos, é facilitado o intercâmbio entre as disciplinas, como na já referida junção com as disciplinas de Ciências ao longo deste ano.

Sobre a avaliação, Cristiane desenvolve um processo avaliativo também baseado no engajamento, mas que considera a prática teatral como um espaço para “errar”, tomando o erro em um sentido pedagógico:

Eu trabalho bastante com avaliação do processo, com engajamento em aula: a relação do aluno com o grupo, aceitar a proposta do outro e como se dão as relações. A criação, o momento que se está criando, que se está pesquisando e jogando para mim é o lugar mais valioso para a avaliação, é isso que eu acho que é avaliar o processo. No primeiro ano da escola o sexto ano fez uma peça: eles fizeram uma peça, fizeram texto, fizeram a luz, fizeram tudo, se dirigiram sozinhos, em outros horários. Mas isso foi fruto de um processo que também envolveu outras aulas e outros professores. Se fosse fazer avaliação só da peça, tiveram vários erros e várias questões, mas não é esse lugar para avaliação, não é? Eu me baseio muito na pedagogia do erro, considero que o erro é fundamental na experiência.

Neste sentido, Cristiane assinala a importância de avaliar o engajamento sem juízos de valor acerca do que os alunos desenvolveram: o que é mais importante é a

vontade do aluno em experimentar, e neste sentido o “erro” assume uma outra conotação, ligada à vontade de experimentar e não a uma falta de qualidade.

De forma a ampliar o escopo da pesquisa e perceber até que ponto a prática teatral relatada e praticada pelos professores que fazem parte do teatro de grupo são, efetivamente, originais, é que entrei em contato com duas professoras que possuem uma trajetória de trabalho artístico diversa em relação a este primeiro grupo. A profissional da qual farei menção é a colega de Alessandra na Escola Estadual: a professora Fernanda²⁵. Enquanto professora de artes, ela desenvolveu trabalhos diversos ao longo dos anos, podendo se aprofundar, precipuamente, no estudo de figurinos (como o do filme *Alice no País das Maravilhas*), realizando atividades baseadas na construção de fantasias, a partir de um conhecimento inicial das características da época do filme ou da peça em questão (normalmente por meio de uma breve exposição ou de um resumo) - na pandemia, ela destaca que este mesmo trabalho foi bastante comprometido pelas possibilidades reduzidas de um acompanhamento mais efetivo do professor com os alunos. Conforme ela relata, considera a avaliação um tema complexo e de difícil execução, que varia conforme o contexto de sua aplicação:

É difícil avaliar arte, porque às vezes o aluno demonstra não ter o menor jeito; não dá para dar um 10 para o aluno que não consegue fazer uma pintura. Mas aí você tenta dar uma nota melhor porque ele se empenhou na atividade, aí dou um 8, alguma coisa assim. Mas é muito relativo, quando eu tenho 3 trabalhos e a prova eu divido. Um trabalho eu sempre fui pela sala. Sempre dei uma nota, eu quero todos os trabalhos da sala pois eu tenho 15 trabalhos e eu vou avaliar esses 15 juntos, entendeu? Qual foi feito com menos capricho, qual foi com mais capricho, qual a ideia foi mais interessante (...). Então eu faço uma comparação, eu não sei se isso é certo fazer, porque às vezes o aluno tem uma limitação então eu tenho que considerar a limitação dele, o que ele melhorou. mas aí então todo o grupo leva a nota, mas eu sei que tem aquele que não fez nada também. A avaliação é bem difícil.

Percebe-se, a partir de sua fala, uma distinção importante acerca do modo de avaliar por parte desta professora em relação aos anteriores, na qual existe um critério subjetivo, que se inclina para uma questão de gosto. Isto abre margem para situações

²⁵ Entrevista realizada pelo autor em 29/09/2021, não publicada

potencialmente problemáticas, na qual os critérios de como avaliar se tornam subjetivos - algo que se denota a partir de definições que traz, como “bom” ou “ruim” na leitura do trabalho dos alunos.

Seguindo a proposta de Spolin, isto é justamente o que se procura evitar desde o momento da instrução pelo professor até a realização da avaliação final dos alunos: é mais fortuito para o professor e os alunos que os objetivos de aprendizagem sejam objetivos e a avaliação esteja a eles subordinada, o que oferece aos estudantes e ao professor uma precisão de onde se parte e onde se procura chegar a partir do processo de aprendizagem, sempre associado a solução ou não dos problemas propostos, desta forma, o foco se encontra no processo e nas suas necessidades, o que evita a estigmatização dos alunos e o sentimento ruim de receber uma nota baixa - considero, neste sentido, o rótulo de avaliar um trabalho como “ruim” opressivo e potencialmente traumático e inibidor da expressividade artística dos alunos.

Apesar do número pequeno de entrevistados, considera-se que houve uma gama de respostas bastante variadas acerca do objeto, que denunciam o peso que a trajetória do professor detém para a construção de suas aulas, em diálogo com os diferentes espaços na qual eles estão inseridos, que podem oferecer uma maior ou menor liberdade de cátedra e de discussão para o docente acerca dos processos avaliativos, tanto com os pares como com os alunos. A partir disso, as Considerações Finais fornecerão um espaço para reflexão sobre o que foi exposto em todo o corpo do texto e as possíveis contribuições destas entrevistas, no âmbito da avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero este último tópico de escrita como um fechamento provisório, pois as questões levantadas ao longo de toda a monografia podem suscitar novos desdobramentos, tendo em vista que o tema da avaliação é controverso e de difícil abordagem prática até hoje, assim como o agravamento dos problemas que a educação brasileira enfrenta a partir da ofensiva neoliberal.

De saída, destaco o fato desta pesquisa ter sido efetuada no contexto da pandemia de COVID-19, onde existiram riscos para a realização de atividades presenciais. Além disso, esse período foi marcado por um complicado processo de retorno dos professores e alunos para a escola, sem que existissem as completas garantias sanitárias de segurança necessárias para todos. Tal situação gerou outras limitações para a execução deste trabalho: primeiramente por conta da dificuldade de que mais professores pudessem participar das entrevistas, devido a questões de agenda, mas principalmente pela dificuldade para observar processos que pudessem adensar o material coletado nas entrevistas. Avalio, portanto, que há margem para que outros estudos afinados com o presente trabalho possam ser feitos, verificando como as questões relatadas pelos professores se dão no cotidiano da sala de aula.

Ressalto também o confronto entre os meus anseios enquanto pesquisador, na fase de elaboração da pesquisa, e os lugares alcançados após o encerramento de sua escrita. Durante a primeira etapa há uma grande expectativa, afinal, é o momento no qual o licenciando tem a oportunidade de elaborar com mais vagar a sua contribuição para o ensino das artes cênicas, de modo a mergulhar no cenário adverso que o professor de teatro enfrenta nas escolas, sendo que alguns foram problemas mencionados ao longo deste texto. Com o amadurecimento da pesquisa, porém, torna-se necessária a moderação destas expectativas, de modo a perceber qual o tipo de contribuição que é possível efetuar em um trabalho de um ano, trazendo aspectos relevantes a serem considerados por mim e pelos colegas de faculdade e de profissão, ao refletir e possibilitar que professores de teatro também reflitam sobre o quão problemáticas podem ser as consequências de um processo de avaliação opressivo para os estudantes, gerando revoltas, medos e submissões. Uma inquietação que advém desde muito jovem, quando ainda estava na escola e me sentia pouco à vontade para fazer teatro e me expor, começa a amadurecer durante o final da adolescência, período em que dou vazão ao meu desejo de atuar, entrando em

contato com oficinas oferecidas por alguns grupos que transformaram e ampliaram a minha visão sobre o teatro, e encontra uma síntese ao longo da graduação, na qual existem espaços para que possamos discutir e estudar sobre a miríade de possibilidades que o ensino de teatro pode oferecer, complementando a mudança de perspectiva que os coletivos teatrais haviam significado para mim.

Deste modo, considero que existem considerações importantes a serem extraídas para este terreno, de difícil trato, da avaliação, que já começaram a ser expostas em capítulos anteriores. Reforço a percepção da necessidade que um professor, ao pretender desenvolver uma educação crítica no teatro e promover a criação de um ambiente favorável de experimentação, tem de refletir sobre quais são os valores e os objetivos que dão sentido aos processos de aprendizagem, principalmente em períodos de reformas importantes como a da BNCC, mencionada no Capítulo 1, de modo a ter mais clareza sobre como proceder em um contexto muitas vezes adverso. Diversos entrevistados assinalaram como o ambiente da escola é permeado por dificuldades estruturais, entre as quais está a questão neoliberal, que geram entraves para o professor desenvolver as suas aulas e procedimentos avaliativos da maneira como considera mais adequada: tomemos, por exemplo, as dificuldades que a professora Juliana enfrenta para conseguir realizar a avaliação de acordo com o processo e não por meio de uma prova trimestral, ao passo em que também percebe um discurso que adentra a escola, buscando instrumentalizar as aulas para as reduzir em serviço de uma formação voltada ao mercado (no caso do teatro, seriam ligados ao aumento da expressividade e da capacidade de comunicação em equipe). Outro fato importante diz respeito ao pequeno tempo de aulas que a aula de Artes ou de Teatro detém na grade curricular (raras vezes indo além de uma vez na semana), dificultando o desenvolvimento dos planos de aula em sua integridade, conforme relatado por Osvaldo. Além disso, o teatro muitas vezes é reduzido ao já mencionado sentido instrumental (perder a timidez e aprender a falar em público), ou ainda como uma atividade despojada de seriedade e como motivo só de diversão - sobre isso, a professora Flávia relatou ser comum observar alguns pais ameaçarem tirar os filhos das aulas de teatro se estes não melhorarem as notas.

Desta forma, é preciso estudar não apenas sobre os valores e objetivos que compõem a pedagogia dominante, mas também sobre os próprios fundamentos da sociedade e como estes se relacionam com o fato da prática pedagógica e avaliativa

fetichizada e classificatória ser predominante em nossa época, conforme análise efetuada no primeiro capítulo, ainda mais em um momento na qual o caráter opressivo da autoritária educação neoliberal é camuflado a partir de conceitos criados ou cooptados que são reproduzidos a partir de uma conotação positiva e dogmática: capital humano e empreendedorismo são alguns exemplos que povoam o imaginário cultural dos dias atuais. Somente assim é possível superar, ao menos parcialmente, a reprodução do senso comum na educação, na qual mesmo o educador bem intencionado, que procura agir positivamente perante seus alunos, acaba reforçando aspectos da ideologia e das práticas dominantes durante as suas aulas.

Nesse sentido, há que se mencionar o trabalho realizado por Fernanda, do qual é possível depreender uma pesquisa densificada acerca do conhecimento e confecção de figurinos junto aos alunos, realizando um intercâmbio importante entre o teatro e as artes visuais, mas que corre o risco de perder esse caráter mais fortuito a partir de um processo avaliativo no qual os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação não estejam firmemente estabelecidos, abrindo margem para juízos de valor no momento de atribuição da nota que, como vimos, pode bloquear as experiências dos estudantes e o seu interesse pela arte.

Ter essa clareza e evitar processos potencialmente traumáticos para os alunos não é uma tarefa fácil, considerando que a avaliação ainda é um tema incômodo para os professores, conforme pude perceber ao longo das entrevistas. Mesmo os docentes que se sentiram mais seguros em compartilhar os seus métodos avaliativos demonstravam algum tipo de desagrado em tratar da questão, seja por atritos com a direção ou com os colegas, seja pela insegurança acerca da melhor forma de avaliar a Arte em suas especificidades. Neste sentido, as dificuldades em se bancar um modelo de avaliação menos opressivo se tornam evidentes: o próprio Osvaldo revela que gostaria de “pular essa parte”, durante a entrevista, apesar de assinalar com firmeza que se recusa a fazer uma avaliação que esteja baseada na possibilidade de reprovações.

Ainda assim, é possível depreender que o conceito de avaliação diagnóstica trabalhado por Luckesi encontra eco nas práticas de alguns professores. Um primeiro tópico é o da avaliação enquanto parte do cotidiano escolar, e não como um momento desvinculado do dia a dia das aulas, sendo que cada professor trouxe este aspecto de forma diversa:

As dinâmicas de Teatro do Oprimido trabalhadas por Osvaldo, por exemplo, no qual a arte é um ponto de partida e de chegada na reflexão das opressões presentes na sociedade e nas formas de combatê-lo, tanto durante quanto após os jogos, nos momentos de discussão nas duplas ou com todo o coletivo: neste sentido, se não existe reprovação na sua disciplina, conforme revela, a preocupação com a avaliação se modifica, abrindo margem para que se torne mais reflexiva sobre os processos e menos temerária, ao passo em que faz com que os estudantes se sintam mais a vontade para experimentar os jogos e, efetivamente, brincar, conforme o professor propõe. Alessandra, por sua vez, quando menciona os seus objetivos de aprendizagem e relata a experiência de uma estudante, outrora hostil às suas aulas, mas que pudera compreender e se emocionar com uma obra de arte que a professora estava apresentando aos estudantes, revela um outro fator de importância que a avaliação cotidiana traz, na qual o professor pode compreender avanços (ou dificuldades) notáveis demonstradas pelos alunos que, de outra forma, passariam despercebidas por não surgirem no dia da prova ou da entrega de um trabalho específico. Juliana também demonstrou uma contribuição importante, neste sentido de desenvolvimento de uma avaliação processual e diagnóstica, ao assinalar a possibilidade de constituir uma das duas avaliações que precisa efetuar, denominada como “de percurso”, baseada nos protocolos baseados em Brecht: um registro reflexivo feito pelos estudantes acerca de cada aula, que contribui para delinear os aspectos mais importantes do curso a partir de uma prática coletiva de escrita e de debate entre os estudantes, alinhando à avaliação como um instrumento que contribui para clarificar para todos quais são os objetivos e o estágio da aprendizagem que a turma se encontra.

Cristiane, por seu turno, revela a importância de se trabalhar a partir de uma perspectiva que não só aceite o erro como algo presente nos jogos, cenas e peças elaboradas, mas valorize-o como algo fundamental, que faz parte do campo da experimentação e da descoberta, em um sentido objetivo de perceber o que pode funcionar ou não para determinada prática ou jogo: desta forma, inverte-se a lógica do errar como algo ruim, motivo de vergonha ou de punição em prol de uma atitude reflexiva e parceira com o aluno, baseada em um critério objetivo de avaliação, conforme aponta Luckesi:

Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: “Poxa, só agora compreendi o que era para fazer!”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. (LUCKESI, 1994, p. 57)

Destaco, portanto, como as práticas avaliativas mencionadas que se ligam ao próprio cotidiano das aulas, de forma leve, abrem margem para um democrático exercício para que os alunos e os professores reflitam sobre o processo de aprendizagem em relação aos objetivos propostos, tendo a oportunidade de errar, no sentido positivo do termo, de aproveitá-lo como forma de reflexão, sem sofrerem estigmatizações por isso.

Existem elementos contributivos importantes, relativo às oficinas, que aparecem em algumas passagens na fala dos entrevistados, como a referida importância da continuidade de um processo em artes, conforme revela o amplo projeto da Escola Arco, que oferece um universo de temas que fazem parte do Teatro de Grupo pela influência das professoras que fazem parte do Madeirite Rosa e da Antropofágica. Ou ainda os debates, que seguem a experimentação do Teatro do Oprimido conduzida por Osvaldo e tomam formas pluridimensionais, tecendo relações entre a sociedade e a arte a partir de uma perspectiva crítica (como no debate acerca do sentido de um jogo como Polícia e Ladrão) e coligado ao processo da avaliação. Os processos de mediação desenvolvidos por Alessandra junto aos alunos, que resgatam elementos das oficinas ao objetivar que as suas turmas passem a frequentar o teatro não como uma obrigação que se sobrepõe à diversão de uma atividade extra cotidiana, mas podendo vivenciar e refletir autonomamente sobre as peças assistidas a partir do momento em que entram em contato, de forma não diretiva, com textos e imagens destes mesmos espetáculos antes da ida ao teatro – visando ao máximo que esta experiência não perca aspectos de sociabilidade e de diversão que a escola também pode e deve ter, se quisermos falar de um ambiente de aprendizagem mais saudável, conforme assinalam os autores que se dedicam a estudar a questão da afetividade na escola. Por último, a utilização da auto avaliação, conforme Alessandra

reconhece, é um procedimento que também advém da prática dos grupos em processo.

Desta forma, apesar de não existir uma sistematização plenamente estabelecida por parte dos professores acerca de quais são as exatas contribuições que o Teatro de grupo oferece para a condução de aulas e da avaliação, apesar de existirem reflexões e percepções acerca da importância que este fator detém, o fato desta experiência estar de tal modo entranhada faz com que a prática artística e pedagógica não possa ser desvinculada, gerando as influências do grupo para a escola que foram aqui mencionadas.

Note-se que, a partir do delineamento desses princípios mais gerais do que é uma avaliação diagnóstica não se pretende defender um modelo fixo, estanque de executar a avaliação, pois isto serviria, tão somente, a uma nova fetichização do processo avaliativo, que ocorre justamente quando se pretende amoldar as pessoas a agirem de determinada forma padronizada. O que se busca é justamente a construção de um processo significativo de avaliação que pode e deve ter variações, a partir de uma miríade de possibilidades das quais as que foram mencionadas neste texto compõem alguns exemplos, conforme as necessidades que o processo apresentar, as limitações impostas pela grade de ensino (uma turma com apenas uma aula semanal muito provavelmente não poderá, por exemplo, se deter em debates longos em todos os encontros) e as próprias vontades e particularidades da turma e do professor em questão - que para um processo avaliativo significativo, e não proforma, deve ser levado em consideração.

Assim, educadores e educandos podem estar munidos de um instrumento reflexivo sobre o estágio da turma e das aulas, os ganhos e as perdas, o que está funcionando e o que pode ser modificado, sempre de acordo com os objetivos. Isto contribui para que o sentido da avaliação se torne mais nítido e afastado de critérios aparentemente insondáveis, como propõe uma pedagogia conservadora, de forma geral, e a neoliberal, em especial para a contemporaneidade, que tem na incógnita, no medo e no apelo ao senso comum os seus maiores trunfos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não-atores**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2013.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**, 9394/1996. Brasil.

BOY, Tânia Cristina dos Santos. **Protocolo**: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro. 2013. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.27.2013.tde-23082013-104822. Acesso em: 2021-11-15.

CASARA, Rubens. **Contra a Miséria Neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

COSTA, Iná Camargo. **Teatro de Grupo contra o Deserto do Mercado**. Revista Sarrafo, Uberlândia, v. 9, n. 15, 2007. Acesso em 11 out, 2021

DESGRANGES, Flávio. & LEPIQUE Maysa. Org. **Teatro e Vida Pública**: o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo. São Paulo: Editora Hucitec, 2012

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural e meios de comunicação**. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2014.

FILHO, Alfredo Saad. MORAIS, Lecio. **Brasil**: Neoliberalismo *versus* Democracia. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KINAS, Fernando. **A Lei e o Programa de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo**: Uma experiência de política pública bem sucedida. Revista Extraprensa, São Paulo, v.3, n.3 p.194-203, novembro de 2010. Acesso em 11 out, 2021

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LUCKESI, C. Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MATE, Alexandre; AQUILES, Márcio (orgs.). **Teatro de Grupo na cidade de São Paulo e na Grande São Paulo**: criações coletivas, sentidos e manifestações em processos de lutas e de travessias. São Paulo: Lúcias, 2020.

MATOS. Olgária C.F. **Paris 1968**: As barricadas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

NAPOLITANO, Marcos. **Cultura Brasileira**: utopia e massificação (1950-1980). São Paulo: Editora Contexto, 2001.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

_____. Para **desembaraçar os fios**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.30, n.2, p.218-228, jul/dez 2005. Acesso em 10 out, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC**: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. Revista

Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v.35, n.1, p. 35-56, jan/abr 2019. Acesso em 10 out, 2021.

SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (Orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021.

SOARES, Mei Hua. **Práticas de leitura no teatro de grupo**: aproximações com a escola. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.48.2014.tde-01102014-140021. Acesso em: 2021-11-15.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria de Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. **História da Criação da Escola Pública como Instrumento da Formação da Educação Burguesa**. 9º Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009, Curitiba.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação**. A prática reflexiva. Campinas: Autores Associados, 2018.

VIZENTINI, Paulo. **A 2a. Guerra Mundial: 1931-45**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.