



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC

DOUTORADO EM ARTES CÊNICAS

LUÍS FELIPE PERINEI

ENTRE RISOS E LÁGRIMAS: sobrevivências da experiência no palco e na escola

RIO DE JANEIRO

UNIRIO

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC

DOUTORADO EM ARTES CÊNICAS

LUÍS FELIPE PERINEI

ENTRE RISOS E LÁGRIMAS: sobrevivências da experiência no palco e na escola

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: PFE – Processos Formativos e Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elza Maria Ferraz de Andrade

Rio de Janeiro

UNIRIO
2024

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

P441 Perinei, Luís Felipe
Entre risos e lágrimas: sobrevivências da experiência
no palco e na escola / Luís Felipe Perinei. -- Rio de
Janeiro, 2024.
163

Orientadora: Elza Andrade.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas,
2024.

1. experiência. 2. riso. 3. pedagogia. I. Andrade,
Elza, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC
TESE DE DOUTORADO

ENTRE RISOS E LÁGRIMAS: SOBREVIVÊNCIAS DA EXPERIÊNCIA
NO PALCO E NA ESCOLA

POR

LUÍS FELIPE FERREIRA PERINEI

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br ELZA MARIA FERRAZ DE ANDRADE
Data: 25/04/2024 08:45:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade
Presidente e Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br NARCISO LARANGEIRA TELLES DA SILVA
Data: 25/04/2024 10:39:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva (UFU)

Documento assinado digitalmente
gov.br ARAMIS DAVID CORREIA DOS SANTOS
Data: 25/04/2024 15:21:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Aramis David Correia (IFRJ)

Profa. Dra. Liliane Ferreira Mundim (PPGAC/UNIRIO)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA LUCIA MARTINS SOARES
Data: 30/04/2024 11:10:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Lucia Martins Soares (PPGAC/UNIRIO)

A Banca considerou a Tese: **APROVADA**

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2024.

Av. Pasteur, 436 – Urca | RJ Cep: 22.290-240 | Tel.: 21 2542-2565
ppgac.secretaria@unirio.br | <http://www.unirio.br/cla/ppgac>

AGRADECIMENTOS

Começo esses agradecimentos pensando nos principais sujeitos da minha iniciativa à pesquisa e para os quais eu me debrucei em livros, artigos e escritas: os meus alunos. Agradeço absolutamente a todos os alunos e alunas que passaram por mim desde o início da minha caminhada pedagógica, tanto nas escolas quanto na universidade. Agradeço em especial a todos os meus alunos-professores que contribuíram muito para os questionamentos dessa escrita de tese.

Agradeço também aos meus queridos amigos artistas que sempre estiveram em meus pensamentos por contribuírem em momentos de parceria, de criatividade e de debates poderosos que me impulsionaram a pesquisar e me aprofundar cada vez mais nas Artes Cênicas.

Agradeço a todos os professores que eu tive no meu processo formativo, desde a escola até o doutoramento. Tive sorte de passar por docentes tão incríveis que me proporcionaram o desejo de experimentar a profissão e me aprofundar em pesquisas pedagógicas.

Agradeço a todos os meus amigos que suportaram algumas ausências devido ao foco para escrever e estudar, ou que aguentaram conversas entusiasmadas (e também algumas lamentações) mediante a caminhada de pesquisa que nunca é tranquila. Em especial gostaria de agradecer a Fernanda Esteve, a Ignez Quintella e a Lucivânia Oliveira por todo o apoio, por todos os carinhos e por todos os encontros que sempre me encorajaram a continuar seguindo em frente. Agradeço também a todos os meus amigos do vôlei que ajudaram (e muito) no alívio do estresse e também nos incentivos de permanecer escrevendo.

Agradeço a Leila Herdy, Andréa Pinheiro e Viviane Miranda por toda a ajuda, contribuição e força que vocês dedicaram a mim nessa caminhada. Foi muito importante a recepção de vocês repleta de carinho e cheia de afetividade. Obrigado pelos braços abertos para me ajudar.

Agradeço a toda a minha família por todo suporte e estímulo para seguir em frente nos estudos e nas minhas realizações. Em especial gostaria de agradecer a minha mãe, Jane Pessanha, por valorizar a importância da Educação e da Arte na minha vida e por ajudar nos acertos e correções ortográficas. E agradeço em especial ao meu primo, Marcos Rebel, por todos os encontros com comidinhas e cervejas, regados de muita conversa e muitos questionamentos profundos que embasaram boa parte dessa escrita.

Agradeço a Claudia Araújo e a Fátima Alves que abriram portas na minha vida e proporcionaram experiências importantíssimas que ajudaram a formar o profissional que sou hoje e agradeço o importante afago de vocês que contribuíram para que eu tomasse a iniciativa de avançar no doutoramento.

Agradeço a minha orientadora, Elza de Andrade, que desde o início se mostrou aberta e disponível para estar junto comigo nessa caminhada. Foram tantos momentos de conversas que me fizeram aprender muito e me enriqueceram como pesquisador e como pessoa, conversas essas sempre repletas de risadas, carinhos e cuidados que me acalmaram em muitas circunstâncias e me encorajaram bastante.

Agradeço também a todos os profissionais da UNIRIO que se desafiam a manter vivo esse espaço acadêmico tão importante e necessário para o ensino de teatro desse país.

Muito obrigado!

RESUMO

Essa tese se propõe a reflexões comparativas entre a formação do ator/atriz e a formação pedagógica de docentes como dois polos próximos e inter cruzados. O desenvolvimento do saber de experiência se torna o elemento básico e motriz para abordagens críticas de autores, de experiências pessoais e de professores e artistas que estão em ação na contemporaneidade. A ausência de experiências dentro do atual sistema político-social é a peça crítica fundamental para se aprofundar no tema e o ponto reflexivo para se entender como o teatro e a Educação têm sobrevivido. E a comicidade também é abordada como um caminho possível de resgate de humanidade, diversidade e de pluralidade humana.

Palavras-chave: experiência, formação, riso, teatro e pedagogia.

ABSTRACT

This thesis proposes comparative reflections between the training of the actor/actress and the pedagogical training of teachers as two close and intersecting poles. The development of knowledge from experience becomes the basic and driving element for critical approaches by authors, personal experiences and of professors and artists who are in action in the contemporary world. The absence of experiences within the current political-social system is the fundamental critical piece to delve into the theme and the reflective point to understand how theater and education have survived. And the comic is also approached as a possible way to rescue humanity, diversity and human plurality.

Keywords: experience, training, laughter, theater and pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – O “saber de experiência” ou o “saber de não experiência”?	11
1.1. Sobre a experiência	17
1.2. Eventos x Experiências	33
1.3. Exemplos de transitoriedades	51
CAPÍTULO 2 – Entre risos e lágrimas	66
2.1. Entre risos: transgressões das regras	69
2.2. Entre lágrimas: o vício em certezas	82
CAPÍTULO 3 – Encontros, Diálogos e Reflexões	94
3.1. Primeiro encontro – Professora de Biologia	97
3.2. Segundo encontro – Professora de Artes Cênicas	107
3.3. Terceiro encontro – Ex-aluna	119
3.4. Diálogos e Reflexões sobre os três encontros	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	139
ANEXO	144
Entrevista na íntegra com a Professora de Biologia	144
Entrevista na íntegra com a Professora de Artes Cênicas	147
Entrevista na íntegra com a Ex-aluna	153

INTRODUÇÃO

Estamos nos afogando em informações, e famintos de sabedoria. (Edward. O. Wilson)

Entender a formação artística e pedagógica na contemporaneidade tem sido de difíceis definições e de uma complexidade sem fim. O treinamento do ator vem se tornando um universo de questionamentos e de desenvolvimento de teorias e práticas que desafiam não somente as convenções do teatro burguês, mas também desafiam qualquer estabilidade no campo da Pedagogia do ator, deixando-o aberto para múltiplas buscas e investigações. A cena atual tem lidado não apenas com a preparação do ator para uma estética específica, mas também para uma desconstrução de estruturas, bases e paradigmas teatrais que colocam em xeque-mate a própria função da Arte na vida contemporânea. Sem contar que, muitas vezes, o próprio fazer artístico é objeto de investigação constante. Então, algumas perguntas introdutórias se formam: qual elemento na Pedagogia do ator daria conta de toda essa complexidade contemporânea? As Artes Cênicas dão conta de tamanho desafio? Já a Pedagogia, compartilha dos mesmos obstáculos? No chão da escola, a Arte ainda se faz atuante? Na sala de aula, a Arte pode ser presente como campo de aprendizagem além das práticas artísticas?

Na caminhada profissional do ator e da atriz, a experiência apresenta-se, comumente, como elemento basilar que constrói toda bagagem de possibilidades emocionais, sensitivas e físicas que vão direcionar o artista para a construção de personagens, de cenas, de dramaturgias e/ou de performances. O ator vai se tornando como um território de passagem, que se permite ser invadido por diferentes experiências para que suas técnicas teatrais possam ser construídas e reconstruídas constantemente, num eterno e sensível processo de revitalização. A sua subjetividade é realimentada a cada instante, a cada trabalho, ou a cada pesquisa, que pode contribuir de múltiplas formas para a sua profissão. E quanto mais diversificadas forem as experiências, mais possibilidades de criação esse artista têm para poder desenvolver os seus trabalhos.

Na Educação, a formalidade das didáticas tradicionais, com frequência, deixa à margem esse elemento da experiência, por ser um elemento subjetivo e com variáveis amplas. Já alguns pesquisadores e pedagogos, há algum tempo, estão em busca de reconstruir os pilares da Pedagogia no Brasil e no mundo, e a experiência tem sido investigada como um caminho alternativo. Essa experiência dentro da Educação caminha

por uma construção de linguagens e de saberes que seriam capazes de questionar o modelo conservador vigente e reconstruir estruturas e paradigmas. São possibilidades não apenas de transformação do ambiente escolar, mas sim de transgressões constantes do modelo explicativo para refazer aquilo que anda muito desgastado e desumanizado dentro do espaço escolar.

Todavia, o caminho não é fácil, porque diferente dos moldes da formação das Artes Cênicas que na maioria das vezes têm a experiência como base de estudo e de trabalho, na Educação, um caminho mais experimental tem sido negligenciado em diversos momentos. Entretanto, nos últimos tempos, o saber de experiência vem surgindo aos poucos como necessidade para se (re)pensar uma Educação mais aberta, diversificada e humanizada. Porém, como introduzir essa experiência no processo formativo e metodológico na escola contemporânea e nos seus profissionais? É possível? Por onde começar?

Paulo Freire (1921-1997) e muitos outros pensadores do século XX já desenvolviam diversas ideias de uma Educação mais relacional e experimental, desconstruindo o modelo explicativo tradicional e reconstruindo um modelo mediador e dialógico de sala de aula. Um dos elementos principais nos escritos de Freire era a figura do professor como o símbolo-base para a construção de elos e conexões dentro dessa nova proposta educacional. Entretanto, esse professor veio de uma formação tradicional e como é que ele vai lidar com uma sala de aula experimental se ele não foi atravessado por isso na sua formação?

É esse, então, o primeiro questionamento para o desenvolvimento dessa escrita de tese. Afinal, o docente que deseja reformular suas bases didáticas para algo menos tradicional precisa saber o que é a experiência e como utilizá-la. E é aí que a conexão da formação artística com a formação pedagógica pode auxiliar o docente no entendimento sobre a experiência e suas possibilidades constitutivas de construção de aprendizagens. Unir, comparar, dialogar e refletir a experiência da formação artística com a formação de professores pode apontar para direções potentes reconstruindo a sala de aula num lugar mais diverso, mais divertido e mais instigante. Essa possibilidade dialética em cima da experiência com o saber tende a ser transformador para o docente, que conseqüentemente irá refletir nos seus discentes, apresentando a eles um novo ambiente de estudos.

Falar de experiência como caminho e como território de construção de saberes na contemporaneidade, aponta para determinados escritos e teorias do professor e pesquisador espanhol Jorge Larrosa, que pesquisou o saber de experiência como possível

caminho metodológico e como possível caminho de reconstruções de personalidades e visões de mundo. Alguns livros de Larrosa (2015, 2019a, 2019b, 2019c) vão direcionar o leitor a questionar a si próprio e a sua formação, conectando-se, assim, com o que se vê como necessário na preparação do ofício do professor hoje em dia. Por isso, o início dessa escrita é um pequeno mergulho no universo de Larrosa para trazer à tona alguns dos seus entendimentos sensíveis sobre o saber de experiência e suas implicações.

No entanto, durante essa pesquisa, inquietações surgiram e numerosos questionamentos se formaram em cima da experiência, pois as condições estruturantes e culturais das sociedades, principalmente a brasileira, apontam que um saber de experiência se faz quase que inviável nos dias que se sucedem: primeiro porque o ser humano que experimenta algo é como um território de passagem aberto aos acontecimentos, e nas condições de vida atual estar disponível como território de passagem se faz quase impossível por conta de um sistema político-econômico que por vezes destrói e corrompe; segundo porque os modelos atuais de redes de ensino estão, regularmente, apontando para um arrasamento radical do professorado como ofício e transformando os docentes em peças automatizadas e robóticas dentro do sistema capitalista; terceiro porque dentro das Artes Cênicas, a experiência tem constantemente se esvaído a ponto de sua decadência ser elemento base questionador na construção de dramaturgias; e quarto porque até mesmo o Jorge Larrosa vem denunciando o encarceramento do saber de experiência e sua pouca aplicabilidade no dia a dia contemporâneo.

O individualismo também se destaca como um elemento capaz de destruir a experiência, pois muitas vezes deixa de lado a base primordial desse saber de experiência que é o seu compartilhamento. Uma experiência sem diálogo e sem abertura à pluralidade e à diversidade, pode ser considerada uma vivência vazia que não se concretizou em experiência de fato, pois a experiência que constrói saberes necessita de senso crítico para se formar e isso se estrutura em contato com as experiências do próximo, em diálogos constantes e inserido num coletivo cultural e social.

O Brasil, nos últimos anos, tem sido um terreno de muitas transformações sistêmicas e sociais que têm contribuído para a decadência de diversas ações e vieses na construção de saberes. Trouxe propositalmente para essa escrita, certos pensamentos e reflexões do sociólogo brasileiro Jessé Souza (2018, 2019, 2020, 2021, 2022) que dedica algumas de suas pesquisas a revelar as mazelas sociais, políticas, econômicas e culturais do nosso país visando um olhar mais humanista e pautado na realidade de quem foi a

campo pesquisar e conhecer as diversas e desiguais camadas sociais do país. Jessé tem um olhar crítico real e atual das condições estruturantes das classes sociais brasileiras e não uma visão elitizada do assunto como se vê em muitas literaturas sociológicas nacionais antigas.

Com tudo isso, a experiência, como um elemento transformador e transgressor, tem se tornado cada vez mais rara e de difíceis definições e identificações, o que se revelou como um impasse nessa escrita de tese: a complexidade de perceber e de entender esse saber de experiência é tão grande, que tem se tornado difícil até mesmo a sua percepção e a sua presença. Por isso, caminhar pelo seu inverso foi uma alternativa pensada para manter viva a chama das possibilidades de reconstruções e de aprendizagens que a experiência pode proporcionar, mesmo que essa chama esteja somente em brasas a ponto de se apagar de vez. O pesquisador Jacques Rancière (2010, 2015) também vai entrar como base crítica nessa escrita por desenvolver o termo do “embrutecimento” para explicar essa derrocada contemporânea do saber de experiência. Tem sido mais inteligente pensar a não experiência e suas problemáticas do que pensar a experiência em si, devido a sua constante aniquilação no nosso cotidiano.

Atualmente, sou professor de Artes Cênicas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e também sou professor de Artes do Governo Estadual do Rio de Janeiro, lecionando diretamente com discentes jovens em processo de formação de Educação Básica. E no trabalho diário consigo perceber diversos embrutecimentos das instituições de ensino e a decadência ao qual a experiência, como caminho de saberes, tem se encontrado. Na rede municipal convivo com adolescentes em processo de maturação de personalidade e de construção de cidadania, onde a experiência poderia se desenvolver como lugar basilar de formação cognitiva e de reflexão de si consigo mesmo e de si com a comunidade e com o mundo. Mas, a precariedade da rede de ensino pública e de agentes administrativos da própria escola têm destruído qualquer possibilidade mais alternativa de lidar com a aprendizagem. A escola que eu trabalho faz parte de um projeto chamado Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE) que concentra no seu núcleo o saber de experiência como pilar estruturante. No início do projeto a experiência como lugar de diálogo, de afetividade e de conhecimento se fez muito presente e atuante, desenvolvendo diversas atividades e ações que contribuíram no processo formativo de muitos adolescentes da favela da Rocinha (Rio de Janeiro – RJ), afinal, a escola pertence ao complexo educacional desta comunidade. Todavia, com o passar dos anos, com as alternâncias de poderes e com a falta de entendimento da

importância de desenvolver a experiência como saber, o projeto começou a entrar em decadência e está em processo de ruínas, como irei citar em alguns momentos dessa escrita.

Já no Colégio Pedro Álvares Cabral, localizado em Copacabana – RJ, da rede Estadual, o foco está na formação de jovens no Ensino Médio direcionado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em busca de uma vaga para a universidade pública do país. E todo o planejamento de Artes é direcionado para as provas do ENEM e de outras universidades, tirando possibilidades de experiências dos estudantes com as ações da Arte em si. Mas, mesmo assim, eu tenho tentando (com muita dificuldade) mesclar a História da Arte (que é cobrado nos vestibulares) com algumas ações experimentais para que o conhecimento não seja tão embrutecido e as relações na sala de aula não fiquem tão engessadas, porém, não tem sido um atalho fácil.

O que mais chama a minha atenção nesses ambientes que atuo é o automatismo que os docentes quase sempre se encontram. Com numerosas instituições cada vez mais entregues à lógica do consumo, da moralidade, da competitividade e da robotização das ações pedagógicas, as relações humanas, o aprender com o próximo e com a coletividade, vão sendo substituídos, aos poucos, por individualismos excessivos, alimentando egos e construindo ilhas isoladas de aprendizagens quase sempre impositivas e explicativas. E vejo, em sua maioria, professores que não conhecem e nunca ouviram falar sobre o saber de experiência ou coisa do tipo e muito menos que tiveram algo disso em suas formações. Já os alunos, constantemente, se queixam que estão exaustos de aulas sem dinamismos, os docentes também, constantemente, se queixam da falta de interesse dos alunos e da falta de recursos do sistema e assim tudo fica ruim e de péssima qualidade: quase todos cansados e saturados dentro de uma lógica vazia de sentidos e sensações, enclausurados num lugar que deveria ser o oposto.

De 2014 a 2022 fui docente do Instituto de Pós-graduação “A Vez do Mestre” (AVM)¹ integrado a Universidade Cândido Mendes (UCAM), onde por muitos anos ministrei aulas em diferentes disciplinas para o curso de Formação Especial de Professores de Nível Fundamental e Médio (e onde eu também fui aluno alguns anos antes quando fiz a minha Pós-graduação), e percebi que muitos alunos-professores (que

¹ A AVM Educacional nasceu como um projeto em 1996, com o objetivo de oferecer cursos de Pós-Graduação integrados com a Universidade Cândido Mendes (UCAM). Inicialmente a AVM Educacional oferecia apenas cursos na área pedagógica, mas, a partir de 1998, a instituição passou a oferecer cursos nas áreas empresarial, ambiental e jurídica. Atualmente a AVM se estrutura com cursos de Pós-graduação na modalidade *online*.

estavam em processo de formação pedagógica) chegavam nas aulas com uma tímida curiosidade e uma certa angústia para tentar desconstruir algo em si mesmos que eles identificavam como engessado, contudo, não sabiam o quê. Os alunos eram bacharéis de diversas áreas e de idades muito distintas, desde recém-formados até mais vividos, e o embrutecimento didático era latente em sua maioria. O foco principal de suas formações era, reiteradamente, direcionado à objetividade que cada área exigia como conhecimento especializado e instrumental, porém o conteúdo humano e reflexivo de si, do coletivo e da cultura que os rodeiam simplesmente quase não existia. Foram raríssimos os alunos-professores que passaram pela Pós-graduação e que vinham com bagagens reflexivas, diversificadas e criativas. Nas aulas, o ponto inicial era tentar desconstruir esse engessamento e resgatar algo de humano e sensível em cada um ali presente. O uso da literatura, da poesia, da música, da dança, do circo, da pintura e tantas outras possibilidades artísticas eram o pontapé inicial para que rompimentos e aberturas fossem viáveis. Logo de início, momentos de experiências simbólicas eram provocados por mim em sala de aula com jogos teatrais, performances e ações usando a expressão corporal como base na perspectiva de aproximar os alunos-professores, humanizar as relações ali presentes e tentar, de alguma forma, diminuir o embrutecimento relacional de cada um.

Os alunos-professores iniciavam as aulas já tirando os seus sapatos e experimentando aquele tradicional espaço acadêmico de outra forma. Até mesmo as mesas e cadeiras estavam dispostas de outro jeito. Normalmente eu retirava todo o mobiliário deixando a sala completamente vazia para ser usada por todos com maior liberdade. Os jogos e as performances variavam muito, como a criação de cenas improvisadas, formação de estátuas coletivas, perseguição de “gato e rato” com os olhos vendados, danças coletivas, criação de histórias coletivamente, uso de bolas e objetos imaginários e tantos outros jogos teatrais e atividades – baseados em estudos de movimentos e jogos de Viola Spolin (2008a, 2008b, 2008c, 2017), Peter Brook (2010), Augusto Boal (1985, 1991), Ingrid Dormien Koudela (2011) e Betina Rugna (2009). Foram tantas experiências para desconstruir essa brutalidade e abrir o campo de expressão e criatividade que, posteriormente, todo este material deu vida a um livro de minha autoria intitulado *Jogos de Expressão Corporal: experiência e arte no contexto escolar* (publicado em 2020 pela Editora Wak). Era muito gratificante perceber o quanto os alunos-professores iniciavam as aulas muito receosos em se expor e depois, nas últimas aulas, já estavam mais soltos e livres a ponto até mesmo, de desenvolver jogos e ações que eles usavam como avaliação dentro da disciplina. Muitos desses alunos-professores

me relataram que também aplicaram depois, alguns desses jogos em seus espaços de ensino, modificando-os cada qual para o seu contexto e para a sua aula, trazendo, assim, novas possibilidades relacionais com seus alunos. E também muitos alunos-professores mudaram a si próprios como profissionais, reestruturando a sua relação com a sua própria profissão. Foram tempos e ações interessantes com esses docentes em formação que me mostraram que um provável saber de experiência poderia existir e ser transformador de alguma forma, desde que se investisse em um árduo processo de desconstrução e pesquisa.

Diante de algumas ações (positivas e negativas), e refletindo os desafios em cima da experiência (e da não experiência), um ponto surgiu como mais uma possibilidade alternativa para tentar se resgatar algo de mais humano e vivo nas relações dentro das instituições de ensino e principalmente dentro da sala de aula: a comicidade. Desde a minha formação como ator pela Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena (ETETMP) e desde a minha graduação em Direção Teatral na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os estudos sobre o universo do riso fizeram parte dos meus processos de pesquisas e de trabalhos. O humor foi e é, para mim, uma via de reflexões e de formação de sentidos críticos argutos ao lidar com as complexidades da sociedade, das relações sociais e da própria vida. É como ter um distanciamento analítico sobre o comportamento humano e poder até mesmo criar alternativas de ações e posturas, ou uma forma de aliviar as tensões mediante a tantos transtornos político-sociais que rondam nossas cabeças. O riso, quase sempre, é uma possibilidade de denúncia e de reconstrução de ordens rígidas e morais, o que talvez possa ser um dos caminhos para o enfrentamento dessa destruição sistêmica da experiência. E também o riso tende a ser uma trilha singular para que se tente chegar a um saber de experiência dentro da Educação (e da Arte).

No teatro, o humor se apresenta como gênero e como um campo desenvolvidor de críticas sociais, comportamentais e culturais. E ao mesmo tempo também pode ser gerador de prazer naqueles que riem e com capacidades transformativas (subjetivamente e socialmente) e reflexivas incomensuráveis. Por conta de a comicidade ter essa aptidão para transgressões é que eu desenvolvi algumas hipóteses de conexões entre o riso e a experiência, defendendo que mostrar os dentes rindo como alternativa metodológica e relacional dentro de uma sala de aula, por exemplo, pode ser arrojado e (re)estruturante ao mesmo tempo. O riso aparece nessa escrita, não como ferramenta instrumental para o professor (longe disso!), mas sim como uma espécie de reposicionamento humano capaz de reconfigurar alguns desafios dentro da escola contemporânea e também reconfigurar

mazelas nacionais e planetárias. É como um fio potente de esperança no meio de tanta destruição.

Na minha pesquisa de mestrado, intitulada *Recursos de comicidade associados à atuação melodramática na atualidade: análises de experiências pedagógicas* (2016), com orientação do Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio, que realizei na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a experiência como trilha formadora de saberes se desenvolveu no último capítulo, quando estabeleci algumas conexões entre o melodrama, o humor e a Pedagogia. Apresentei, nessa pesquisa, alguns atravessamentos do uso de jogos melodramáticos como alternativa cômica, tendo o exagero como a linha-mestre para se estabelecer conexões entre o trágico e o risível. Foram aplicados esses jogos em um grupo de jovens estudantes de teatro e um grupo de atores profissionais, e, na fase final daquela escrita, a sala de aula surgiu também como alternativa para a aplicação desses mesmos jogos (com professores somente). Os resultados foram potentes, gerando reflexões peculiares e algumas respostas positivas de transformações didáticas de docentes. E, desde então, a experiência como elemento transgressor e a experiência como campo de saberes formaram em mim, a curiosidade de investigação para o doutoramento. Até mesmo a banca de defesa do meu mestrado na época apontou também essa possibilidade de pesquisa.

Então, a perquirição dessa tese se iniciou com um pequeno mergulho na experiência e suas possibilidades, comparando a formação do artista com a atual-precária formação docente e tentando estabelecer pontes. Mas, as lágrimas vieram à tona e o desafio maior foi tentar revelar a quão enclausurada a experiência pode estar nos dias que se seguem para tentar resgatar a sua existência e a sua sobrevivência. Por isso, olhar para o seu oposto, para a não experiência que nos assola pôde ser um caminho para expor a necessidade de se manter viva a própria experiência. A comicidade se desenvolveu nessa escrita como um alívio e um respiro alternativo para que se pense uma possível reconstrução e reformulação das austeras ordens estabelecidas. E as Artes Cênicas se apresentaram como um espaço potente para a sobrevivência dos atravessamentos na contemporaneidade. Mesmo que em terras arrasadas, o artista da cena (seja na sua formação ou seja no seu trabalho no palco) mantém dentro de si, a experiência como sabedoria e como compreensão de mundo, podendo ser utilizada como criação dramaturgica, corporal e de personalidade.

As perspectivas ideológicas de um resgate ao saber de experiência têm demonstrado que o ato de experimentar pode proporcionar enriquecimentos cognitivos,

diversões e transgressões humanas infundáveis. Entretanto, pautando-se na realidade e tendo consciência de todas as dificuldades existentes nas condições de vida atuais – que mais nos inibe do que nos motiva – podemos de fato experimentar? Podemos ainda resgatar algo de humano e experimental na sala de aula ou na sala de ensaio? E no nosso dia a dia, a experiência sucumbiu de vez? É possível mesmo a experiência existir ou são apenas ilusões da minha mente inquieta? Será que o saber de experiência ainda é viável no plano da realidade ou é algo apenas ilusório e ideológico de pensadores angustiados?

No primeiro capítulo, algumas explicações sobre a experiência e sua vertente como construtora de saberes é o ponto principal. Há um pequeno mergulho nas definições constitutivas de Larrosa (2015, 2019a, 2019b, 2019c) sobre o tema dialogando com exemplos reais e concretos para facilitar o processo de compreensão do termo. Logo depois o seu antagonismo entra em questão levantando-se as dificuldades de permanência da experiência na contemporaneidade, dialogando com pesquisadores e pensadores que também apontam para a decadência do experimentalismo nos dias que se passam. A não experiência se torna o ponto central de discussão para tentar de alguma forma manterem-se vivas hipóteses, ideologias e prerrogativas do saber de experiência (tanto na formação artística quanto na formação pedagógica).

No segundo capítulo, há um respiro de sobrevivência que se desenvolveu nessa escrita, quando a comicidade entra, como caminho capaz de transgressões e desenvolvimentos, para que alguns possíveis atravessamentos pudessem acontecer. Mas, ao mesmo tempo, nesse mesmo capítulo lágrimas foram vertidas, apontando o individualismo como algoz nos processos de construções experimentais.

A comicidade entra nesse capítulo como um dos caminhos potente e denunciador de regras rígidas que, com frequência, inibem o ser humano de dar avanços sociais e culturais importantes. As burocracias e a moralidade também aparecem como imobilizadores de liberdade que costumam condicionar o indivíduo a comportamentos e ações consideradas sérias e que em grande parte são vazias de propósitos e de dinamismo.

Já as lágrimas representam o desespero e a tristeza em perceber diversas transformações políticas e econômicas das sociedades contemporâneas que vão transformando o ser humano em peças de manobra e de consumo focados em si mesmos, e que tem diminuído qualquer possibilidade de atravessamento através do diálogo, do compartilhamento e da diversidade. O individualismo egocêntrico vem se tornando a linha vermelha de perigo que o saber de experiência pode escorregar, pois em alguns casos alimenta-se uma prepotência devastadora que não condiz com os pilares

estruturantes e epistemológicos da experiência. E, em diferentes acontecimentos da história recente e da política nacional, esse individualismo egocêntrico tem provocado graves destruições de instituições e de ações culturais que amiúde tiveram a coletividade e a democracia como base.

No terceiro capítulo, houve uma suspensão das discussões acadêmicas e das citações de pensadores, autores e estudiosos sobre os temas para me dedicar a três encontros com mulheres profissionais que trabalham ou foram atravessadas pela experiência em certos momentos. A proposta desse terceiro capítulo é o de compartilhamento de histórias, promovendo debates e reflexões importantes de quem está atuando e percebendo na prática, as nuances do experimentalismo e suas constantes inviabilidades (ou suas constantes viabilidades). Conversei com uma Professora de Artes Cênicas bem atuante na área, com uma Professora de Biologia (fora da área das Artes) e uma Ex-aluna que já passou por pesquisas sobre atravessamentos e que hoje em dia trabalha com algo correlacionado com o universo do experimental.

Para abrir essa escrita de tese inicio com as belas e certeiras palavras do teatrólogo Peter Brook (2010) quando disse que:

Para viver no presente, uma experiência teatral tem que acompanhar a pulsão de seu tempo. [...] A arte do teatro tem que ser uma faceta cotidiana – histórias, situações e temas que devem ser reconhecíveis, pois o ser humano se interessa, acima de tudo, pela vida que ele conhece. A arte do teatro também precisa ter substância e significado. A substância é a densidade da experiência humana; todo artista anseia por captá-la em seu trabalho, de um modo ou de outro, e talvez pressinta que o significado surge da possibilidade de contato com a fonte invisível que fica além de suas limitações normais e que dá significado ao significado. A arte é uma roca girando em torno de um eixo imóvel que não podemos pegar nem definir. (BROOK, 2010, p.79) [grifo meu].

CAPÍTULO 1 - O “SABER DE EXPERIÊNCIA” OU O “SABER DE NÃO EXPERIÊNCIA”?

Em primeiro lugar, é preciso reivindicar a experiência, dar-lhes certa dignidade, certa legitimidade. (Jorge Larrosa).

Não há muitas fórmulas prontas no processo educacional e artístico, e isso por si só, abre um campo de possibilidades e questões infinitas e infindáveis. Por isso, a discussão sobre Educação e Arte é um tema tão complexo e de difíceis definições e avaliações, tudo vai depender de muitos contextos, muitos paradoxos e até de algumas contradições. E uma das minhas preocupações é fugir de debates e discussões em cima do óbvio dentro do campo pedagógico/artístico e também fugir um pouco dos levantamentos dos problemas estruturais de uma política de desmonte implementada por alguns governos brasileiros nos últimos tempos, entregando o país a um jogo sujo e desumano do neoliberalismo com suas garras sufocantes e aniquiladoras. Apesar de serem temas importantes e, inevitavelmente, citarei fatos relacionados a essas questões, a proposta desta escrita de tese tenta caminhar para pensamentos hipotéticos de olhares atentos e críticos à formação docente e artística que acaba se refletindo na formação discente. Não tenho enxergado outra saída a não ser contrapor, de forma dialógica, pensamentos, reflexões e teorias, com tentativas de experiências concretas tanto minhas quanto de alguns colegas, artistas e alunos, afinal, como defende o próprio Jorge Larrosa (2015, p.23) “não se escreve sobre experiência, mas sim a partir dela”.

É importante entendermos logo de partida que a ideia do saber de experiência não é uma teoria única criada pelo professor Jorge Larrosa, mas sim um campo de discussão permanente que vem sendo visto e revisto há longas décadas por diversos pensadores. Esse saber de experiência, em seus primórdios, levanta um certo antagonismo de aprendizagem pelo viés do cientificismo e da universalidade, que, como diz Larrosa (2015, p.46), o próprio “Aristóteles dizia que não pode haver ciência do singular”. Porém, do singular pode haver paixão. Estar aberto a esse território de passagem, pode fazer do sujeito um ser sensível e pensante que gere complementaridade com saberes científicos ou antagonismos dependendo da experiência atravessada e de seus contextos. Claro que, historicamente, o saber científico também se estrutura em bases experimentais do ser humano para com a natureza, porém ao se estruturar formalmente como um saber único

e universal (pós-experiências) há uma tendência no campo acadêmico-científico de solidificar esse saber em fórmulas e conexões exclusivas, que na maioria das vezes, ficam à mercê de sistemas político-sociais, engessando aquilo que deveria estar permanentemente aberto ao diálogo e ao compartilhamento.

O filósofo italiano Giorgio Agamben (2005, 2009) estrutura algumas de suas escritas na perspectiva de trazer olhares críticos e profundos sobre o decadente andamento estrutural das sociedades na contemporaneidade. Para Agamben (2009), os sistemas estão criando seres cada vez mais “dessubjetivados” que se anulam em dispositivos e relações frágeis facilitando a vigilância e o controle de forças poderosas do sistema capitalista-global. Em seu ensaio *O que é o contemporâneo? e outros ensaios* (2009, p.48) ele argumenta que “as sociedades contemporâneas se apresentam assim como corpos inertes atravessados por gigantescos processos de dessubjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real”.

Tem sido notório o crescente uso de dispositivos celulares em sala de aula, por exemplo, não que isso seja um problema, inclusive há muitos projetos e tentativas para se inserir o uso dos aparelhos celulares nas metodologias dentro da sala de aula na perspectiva de busca de mais dinamismo para os espaços pedagógicos. Todavia, a realidade tem sido mais dura do que esses projetos de integração com a tecnologia digital. Os celulares estão cada vez mais presentes nos espaços pedagógicos e com o uso, quase sempre, para a diversão e distração dos alunos, gerando pouca aplicabilidade para pesquisas ou desenvolvimento de algum propósito específico. Há um certo desligamento dos alunos com os acontecimentos reais da sala de aula para se entregar a orbe paralela de um mundo digital altamente consumista. Não é preciso ir a uma sala de aula para ter essa percepção, até mesmo em restaurantes tem sido comum encontrar casais ou grupo de jovens e adultos que preferem se fechar em seus dispositivos digitais do que aproveitar a magia do encontro. As perguntas que me vêm à cabeça são: até aonde vai esse desmonte das nossas relações humanas? Qual o propósito para tamanho desmonte? Quem ganha com isso?

Tentar olhar para a Arte e a Educação pode ajudar a desenvolver direcionamentos que gerem possibilidades de adquirir saberes através de atravessamentos e que se estruturam num campo mais aberto, mais relacional, diversificado, sensível e flexível dentro da escola e dentro de espaços de Arte e cultura. No Rio de Janeiro houve a publicação de um livro que unia registros de dois cursos do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAV-EBA-UFRJ) e do

Programa de Emergência do Centro Municipal de Artes Hélio Oiticica (CMAHO) chamado *Experimentar o Experimental: onde a pureza é um mi(s)to, furor da imagem* (2020), onde as questões do academicismo e suas estruturas foram postas à prova inspirados em textos polêmicos e incentivadores da desconstrução de rigidez e tradicionalismo (tanto nas Artes quanto na ciência) de Mario Pedrosa (1900-1981) e Hélio Oiticica (1937-1980). Os espaços da Educação Superior e do Ensino Básico entraram em debate neste livro com artistas, professores e alunos que pensam a ciência como um campo aberto para novas discussões, sensações e desconstruções. Levantaram-se, assim, debates mais atualizados sobre as questões sociais da cidade para que se somassem aos debates culturais, comportamentais, filosóficos e científicos de toda a população brasileira. No livro há textos potentes de artistas e professores discutindo diversos temas e destaca uma fala crítica dos escritores e professores Ivair Reinaldim e Michelle Farias Sommer ao dizerem que:

Acreditamos que a produção do conhecimento acadêmico reside no questionamento sobre verdades supostamente incontestáveis, no enfrentamento das questões controversas, com ênfase mais no processo de construção do conhecimento e menos na fixação de transmissão de uma verdade estável. (REINALDIM; SOMMER, 2020, p.18).

Um exemplo dessa urgente desconstrução no universo científico apontado por Reinaldim e Sommer (2020) é a própria ideia recente de reestruturar os pilares das visões acadêmicas e históricas em processos decolonialistas, já demonstrando com isso uma força diversificada se contrapondo a uma visão impositiva, estável e limitada que predominava dentro das paredes universitárias até então.

O romancista, poeta e crítico literário nigeriano Chinua Achebe escreveu uma coletânea de ensaios chamada *A Educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico* (2012) onde ele apresentou relatos de suas experiências pessoais, formativas e profissionais em territórios africanos, americanos e europeus, apontando críticas importantes em referência à construção colonialista de países africanos denunciando, assim, os horrores vividos por lá, e ao mesmo tempo, reivindicando reconstruções narrativas da história, agora pelo viés do colonizado e de suas marcas, seus rituais, suas culturas e suas ideologias.

O autor faz uma avaliação própria sobre a narrativa histórica e comportamental dos africanos que foi construída principalmente na literatura e no cinema sob o viés do olhar unilateral do homem branco com o propósito de dominação e de barbárie. Achebe (2012, p.93) aponta que “a alegada tendência dos africanos de cultuar com adoração qualquer

européu que apareça por lá é outro tema predileto dos textos europeus sobre a África. As variações incluem a história dos africanos que se põem a venerar uma garrafa de Coca-Cola vazia que cai de um avião”. A luta constante de muitos artistas, professores e escritores (ligados às questões humanas) na contemporaneidade é para se reconstruir o olhar histórico e teórico dos acontecimentos, apresentando também o olhar crítico e sensível dos povos africanos e de suas experiências, ampliando o entendimento do mundo e o caminhar da humanidade com toda a sua diversidade. Achebe ainda vai defender que:

Primeiro: não vejo necessidade de qualquer povo provar, a outro povo, que construiu catedrais ou pirâmides para ter direito à paz e à segurança. Assim sendo, não é necessário que o povo negro invente um grandioso e fictício passado para justificar sua existência e sua dignidade humana de hoje. O que os negros precisam fazer é recuperar o que lhes pertence – sua história – e narrá-la eles mesmos. Contar a história do povo negro na nossa época, e por um considerável período antes disso, tem sido uma responsabilidade que os brancos tomaram para si, e eles o fizeram sobretudo para atender aos propósitos da gente branca, naturalmente. Isso tem que mudar, e de fato está começando a mudar, mas não sem resistência e hostilidade. Há muitos interesses psicológicos, políticos e econômicos investidos nessa imagem negativa. A razão é simples. Se você vai escravizar um povo, você não vai escrever um relato elogioso sobre ele, nem antes e nem depois. Em vez disso, você vai descobrir ou inventar histórias terríveis sobre ele, de modo que seu ato de banditismo se torne algo fácil de você assumir. (ACHEBE, 2012, p.66-67).

Essas reivindicações de Chinua Achebe, na perspectiva de reconstrução de narrativas e a necessária luta pela desconstrução da ordem social, têm trazido à tona algumas novas formas de entender a Educação no Brasil e de como refazer as suas bases. A Educação contemporânea, como prática emancipatória, também pode incorporar instâncias de inconformismo, rebeldia e transgressão repletas de críticas que revelem suas faces coloniais. O professor e pedagogo Luiz Rufino Rodrigues Junior em seu artigo *Pedagogias das encruzilhadas* (2018) vai apresentar algumas soluções e caminhos para uma nova Pedagogia: a ideia dele é pensar o lugar do “cruzo” como embate com a linearidade que existiu na monocultura colonial. A concepção é unir e confrontar caminhos e visões culturais, sociais, políticas e religiosas num ponto de união (cruzo) entre o colonial e o decolonial e a partir daí implodir e criar novos caminhos mastigados, ressignificados e reestruturados em dúvidas e experiências por devir. A “Pedagogia das encruzilhadas” tenta mirar a reinvenção dos seres a partir de cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das violências

produzidas pelo colonialismo. A imagem de Exu² aparece no texto como possibilidade de giros, transgressões, diversidades e rebeldias frente aos processos de colonização/racismo epistemológico, mas também é o elemento de transformação que a partir desse enfrentamento e cruzamento irá criar um novo mundo e novos saberes, não negando todo o ocorrido na colonização ocidental, mas reinventando e reformulando as ordens estabelecidas.

A Pedagogia das Encruzilhadas mira primeiramente a reivindicação dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo. [...] Haveremos de convir que se educa para os mais diferentes fins. A Educação, como prática emancipatória, deve incorporar instâncias de inconformismo, rebeldia e transgressão. Os modos de Educação praticados nas bandas de cá não podem estar isentos de uma crítica que revele suas faces coloniais, nem de giros epistemológicos que desmantelem os arranjos alicerçados em estruturas monoracionalistas. (RUFINO, 2018, p.74-78) [grifo meu].

Esse artigo de Rufino, a meu ver, é uma defesa do valor da diversidade como elemento primordial para o cruzo e para o desenvolvimento de uma nova Pedagogia (das encruzilhadas): o conflito no embate de novas formas de encarar o mundo, de olhar o passado e de reconstruir caminhos plurais também pode ser visto como potência transformadora e inacabada, eternamente em movimento e em construções de saberes diversos, ou seja, a ideia não é refazer a epistemologia única do conhecimento, mas sim implodi-la em uma espécie de conhecimentos “pluriepistêmicos”. Vale a pena destacar que, no final do artigo, Rufino (2018) acentua o corpo como elemento fundamental na Pedagogia das Encruzilhadas, como um suporte de memórias, saberes e potência motriz. Corpo esse unificado, integrado entre mente e corpo ativo (incorporado), diferente do corpo anulado em favor da mente como foi feito, ordinariamente, no tradicional processo educacional colonialista.

Nas escolas brasileiras, esse processo de desconstrução de uma narrativa europeizada e norte americanizada dominante vem aos poucos se modificando (mas, infelizmente, bem aos poucos mesmo). Novas discussões, autores e propostas estão surgindo em alguns encontros pedagógicos para se pensar fora do lugar comum, porém,

² Exu é um orixá guardião da comunicação, que faz parte das religiões originárias da África, como a do Candomblé e da Umbanda. É uma das entidades mais conhecidas e cultuadas pelos adeptos dessas religiões no Brasil. Exu recebeu a missão de fazer a comunicação entre os seres humanos e o plano divino e, como é uma entidade de grande importância, representa o início da comunicação.

na maioria das vezes, são ações ainda rudimentares e frágeis. Desde 2003, aqui no Brasil, houve a alteração da lei de diretrizes e bases da Educação, incluindo no currículo oficial de redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no entanto, ainda há pouco material de estudo e profissionais capacitados e incentivados para o trabalho com essas novas experiências e propostas desconstruídas. E sem contar que volta e meia, no país, a política nacional joga contra qualquer alternativa mais humana, mais diversificada e mais consciente de lidar com a nossa cultura e a nossa história.

Falar de um saber de experiência não é algo fácil, estamos falando de um caminho amplo, tortuoso e repleto de pedregulhos ao qual temos que ter cuidado e sensibilidade ao abordarmos, e aqui estou fazendo apenas um leve recorte em cima desse tema, pois há muitas variantes e complexidades possíveis.

No teatro, o estudante-artista várias vezes vai trazer elementos de si para o seu processo de desenvolvimento acadêmico e artístico, e inclusive isso é exigido dele em diferentes montagens de espetáculos e/ou na sala de ensaio, e/ou na criação de textos, cenas e performances. A experiência (seja ela tranquila ou traumática) tem sido o ponto central na formação do ator e da atriz que, regularmente, vão em busca de criação de laboratórios para amplificar ainda mais os seus saberes experimentais que depois serão postos em confluência com saberes científicos e com novos atravessamentos coletivos dentro dos espaços de criação com jogos e improvisações.

A escola – segundo algumas pesquisas de Larrosa (2019, p.61) “é uma invenção grega que tem a ver com *scholé*, com o tempo livre, e que consiste, ou consistia, precisamente, em um lugar em que havia tempo pra ler, escrever e falar” – também pode ser esse lugar que vai concentrar múltiplas possibilidades de construção de saberes através do corpo e da mente. É o templo do tempo! E o saber de experiência, assim como tem se configurado importante no teatro, também pode ser um elemento transformador no contexto relacional dentro dos espaços de ensino.

Entretanto, até mesmo essa ideia da etimologia da palavra escola tem sido difícil nos dias que se seguem. Ter tempo livre dentro da escola tem se tornado artigo de luxo. O excesso de conteúdo ou de instrumentalização que muitas escolas contemporâneas apresentam é absurdo e desumano. Os alunos e os professores quase sempre ocupam seu tempo em atividades que não os deixam parados, em planejamentos e reuniões infundáveis, em ações, eventos e movimentos dentro da comunidade escolar que praticamente nunca se esgotam e numa quantidade abusiva de conteúdos que o aluno tem que dar conta. Assim, o espaço da reflexão, da intelectualidade, do intercâmbio, do pensar

profundo e coletivamente quase não existe mais, ou se existe, fica restrito a vinte ou trinta minutos no máximo de intervalo. Um sistema de ensino muito controlador e sobrecarregado de afazeres não necessariamente é um sistema inteligente e bem-sucedido. Num mundo onde o tempo é dinheiro e as informações são abundantes, muitas escolas têm se tornado a porta de entrada para o pensamento de produção imediata e de rasos aprofundamentos que o capitalismo impõe.

E, na contemporaneidade, adentrar nesses temas tem demandado um pensamento mais próximo da desconstrução do que da construção de algo ou de alguma estrutura. Olhar para o caminho oposto ao da experiência talvez seja a possibilidade de entender os pilares fundamentais que a sustenta. Ou seja, discutir a não experiência no nosso dia a dia possibilita entendermos as estruturas-base e a urgência da própria experiência em si.

Mas, a título de organização, a discussão a seguir vai apresentar alguns princípios da experiência e do saber de experiência pesquisado e estruturado por Jorge Larrosa em boa parte da sua caminhada acadêmica. Mesmo sendo estruturas um tanto quanto frágeis, o professor tenta apontar algumas rotas para se pensar a experiência como complemento (ou antagonismo em alguns casos) ao saber da informação e da opinião.

Entretanto, ao apontar possibilidades epistemológicas para a experiência, o autor acaba por vezes, esbarrando nos limitadores da experiência e suas dificuldades em se estabelecer como caminho, por conta de inúmeros fatores que jogam contra a sua aplicabilidade e contra a sua própria ocorrência. O acontecimento chamado de experiência acaba seguidamente se tornando perceptível, quando se olha para o seu inverso, para o que o inibe ou para o que não é experiência de fato (os não atravessamentos).

1.1 Sobre a experiência

A formação do artista, na maioria dos casos, se encontra no plano do diferencial se comparado a outras formações acadêmicas mais tradicionais. Não que essa formação seja melhor ou pior que as outras, mas apenas diferente. O artista, desde cedo, encara a profissão com exigências acadêmicas abundantes, com produções intelectuais e criativas de muita intensidade e com preparação corporal específica; tendo tudo isso atrelado a formas, conceitos e teorias que ele vai absorvendo com o passar do tempo. Porém, há um elemento que, constantemente se faz presente e intercruza todo o caminho em todas as

fases e etapas de um artista até o final de sua carreira. Esse elemento tende a construir a sua maturidade, seu olhar crítico, sua engenhosidade e serve de base para suas criatividades e reflexões. Estou falando do elemento experiência que costuma ser a pedra fundamental para que um ser humano se torne verdadeiramente um artista.

A experiência no campo das Artes, em se destacando nas Artes Cênicas, tem se estruturado na base que faz com que o eterno estudante-ator/atriz concretize e dê vida aos personagens e/ou à própria figura do seu ser-artista. Numa espécie de sabedoria através de experiências, o artista comumente se utiliza dos acontecimentos transpassados por ele em vários momentos da sua vida, fazendo disso a base crítica e sensível para a sua criação numa sala de ensaio ou numa sala de aula. Os atravessamentos de cada artista em comunhão com a coletividade de outros artistas podem dar vida, concretude e materialidade para as histórias que serão contadas em cena. É através dessa união das experiências subjetivas com as experiências coletivas da sala de criação que o teatro tende a se formar.

O termo “saber de experiência” foi pesquisado pelo professor Jorge Larrosa (2015), que escreveu alguns livros tendo como base os caminhos e os desafios dos espaços educacionais na contemporaneidade. A ideia do saber de experiência vem aos poucos sendo constituída na perspectiva de apresentar um olhar alternativo e/ou complementar ao saber explicativo tradicional, ou seja, é através de atravessamentos subjetivos que será possível se desenvolver reflexivamente um saber extraordinário, que dialogaria com o saber informativo institucional e universal da academia.

A Pedagogia possui muitos paralelos com a formação artística. Não é à toa que muitos professores buscam as Artes para ampliarem elementos como a sensibilidade, a expressividade, o senso crítico, a perda de timidez e o desenvolvimento de criatividades. Um professor em sala de aula não deixa de estar em um processo de atuação e de destaque dentro daquele espaço e sua sensibilidade crítica e reflexiva também está à prova em contato direto com o alunado. Tanto as experiências subjetivas de cada professor, quanto as experiências coletivas por ele vividas (ao vivo), na sala de aula e na sua própria vida, podem formar a mesma comunhão necessária como se desenrola num espaço de ensaio por exemplo.

Os elementos estruturantes do universo teatral podem colaborar para um processo de entrelaçamento entre as Artes Cênicas e a Pedagogia: os jogos teatrais e as performances, por exemplo, são capazes de construir caminhos de reformulações de bases que vão desconstruir muitos pilares frágeis de uma formação mais tradicional dos

professores. É como uma espécie de fissura no processo formativo que pode proporcionar nos sujeitos, que se permitem essas experiências, entender a profissão por caminhos alternativos e também pode promover transfigurações e (re)conexões significativas.

Jogar na sala de aula potencializa fissuras dentro da formalização de uma instituição tradicional de ensino e ao mesmo tempo é capaz de representar, para os alunos ali presentes, possibilidades de desenvolver suas habilidades de outras formas além do modelo explicativo padrão. Ou seja, desconstruir o espaço de sala de aula tradicional não se inclina a gerar uma mudança de perspectiva somente no professor, mas também nos alunos.

Num artigo feito a três mãos pelos professores Ligia da Cruz Silva, Getúlio Góis de Araújo e Paulo Merísio intitulado *Experiências Cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes* (2019) publicado na Revista Urdimento foi destacada a importância da existência de aulas de teatro no espaço escolar como o lugar de oportunidade de desenvolvimento de narrativas e de corpos ativos provocando rompimentos do tradicionalismo que costuma valorizar mais a mente, deixando os corpos passivos e aprisionados nos espaços da escola, afinal (2009, p.199) “a dicotomia corpo-mente ainda se faz fortemente presente na escolarização, e as salas de aula tradicionais revelam-se espelhos do sistema que privilegia a cognição dissociada do corpo”. E, tanto a Arte quanto a Educação Física, possibilitam algumas fissuras desse corpo anulado para um corpo vivo e criativo a ponto até mesmo de (re)significar e romper as limitações desses espaços convencionais limitadores de uma sala de aula (com carteiras e quadro) e criar ali um espaço mais humano, questionador, relacional e inquieto.

O filósofo e mestre francês Jacques Rancière (2015) em suas lições sobre a emancipação intelectual, em certo ponto, critica as instituições e o modelo tradicional de ensino (o modelo explicativo e informativo), argumentando que esse ensino apenas transmissor de conteúdos resulta em embrutecimentos do indivíduo-aluno. E o próprio Rancière (*idem*) vai destacar a importância do ser humano transpassar experiências para que a partir delas ele possa desenvolver o seu próprio senso crítico e suas reflexões sem se colocar no lugar de um ser-passivo-ignorante mediante os professores-embrutecedores (que muitas vezes se colocam nesse lugar de ser-superior da intelectualidade). Importante destacar que o filósofo não defende a ausência do mestre, mas sim a sua possível mudança de postura, onde o compartilhamento, o diálogo, a diversidade e a liberdade na relação entre pessoas no campo do saber possam ser o seu alicerce. Rancière, no seu livro *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2015), compara alguns

dos métodos libertadores dos artistas com o embrutecimento de professores tradicionais e nesse trecho ele aponta que:

A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. (RANCIÈRE, 2015, p.104).

Esse “embrutecimento” é um termo utilizado pelo autor para criticar os moldes tradicionais de ensino, que foram se formando com o tempo, na perspectiva ideológica de que o mestre é quem sabe tudo e o aluno é o ignorante que deve apenas receber o conteúdo de cima para baixo e aceitar passivamente. Rancière vai direcionar, em algumas de suas publicações, que a visão conservadora da Educação vem sendo bastante embrutecedora, pois o aprendizado se apresenta na verdade na zona do desconhecido e do desejo particular para a quebra da ignorância que gera a ânsia pelo conhecimento. Ou seja, todo sujeito é capaz de aprender a partir do momento em que ele se desafia e compartilha com pessoas ao seu redor suas experiências e reflexões podendo, com isso, aprender juntos e em coletividade através de trocas e de ações ativas.

Essa alternativa de quebra do embrutecimento defendida por Rancière (2015) e algumas das pesquisas de Larrosa sobre o saber de experiência, formam um paralelo curioso para se (re)pensar e para se criticar os paradigmas da Educação do nosso tempo. Esses olhares sensíveis e desconstruídos para a sala de aula podem ser a fonte de hipóteses que transformariam os professores de Artes e artistas em seres importantes e essenciais, podendo ser alicerces para promover ações de pesquisas (simbólicas ou não) na sala de Artes e/ou na sala de ensaio, que poderão gerar novas experiências (seja num campo do coletivo de uma turma ou de uma companhia). Pois, ações como os jogos teatrais e as performances desenvolvem-se como possíveis bases para que, dentro da sala de aula e/ou ensaio, novas experiências transgressoras e coletivas surjam e também para que experiências subjetivas sejam postas “para fora”. Experiências essas que provavelmente estarão condicionadas a investigações, aprofundamentos e compartilhamentos de ideias, gerando conclusões abertas e exploratórias.

Porém, nem tudo são flores! Diversos desses caminhos reestruturantes no processo de pesquisa e formação docente (e conseqüentemente na formação discente) têm sido, com o tempo, degradados e desgastados a favor de diferentes sistemas econômicos e políticos que desejam transformar o quesito humano em máquinas produtoras que apenas consumam e gerem lucratividade. Os atravessamentos vêm sendo cada vez mais

raros nos dias que se passam e, frequentemente, o automatismo rotineiro que o cotidiano nos impõe no dia a dia vai destruindo pouco a pouco esse misticismo existencial da vida que as experiências tendem a nos fazer sentir e refletir. Vários sistemas políticos e econômicos foram desenvolvidos com o tempo (e obviamente se fazem presentes no nosso cotidiano) na perspectiva de quebrar o saber de experiência, em prol da universalização do conhecimento técnico, da exploração vazia de teorias e práticas, de práxis desmedidas, da criação de sistemas puramente instrumentais para a Pedagogia e para as Artes, e também do lucro excessivo e do consumismo desenfreado. Inclusive, há abundantes práticas falsificadas com a aparência de experiência e que no fundo não passam de eventos ou vivências superficiais, repetitivas e vazias que apenas sobrevivem na função de servir a um mercado financeiro e a interesses obscuros. A indústria de propaganda e marketing é, copiosas vezes, especialista nesse quesito: a proposta base é seduzir o consumidor a acreditar que a felicidade dele está na compra de algum objeto e a sua experiência de vida só será completa se ele possuir tal objeto; mesmo que lhe faça ficar endividado ou sem recursos financeiros após a compra, mas o seu sentido de vida estará completo ao consumir.

Há algumas inquietudes ao se perceber que o saber de experiências lida com um certo encantamento das múltiplas possibilidades e riquezas humanas que só esse saber é capaz de desenvolver, porém, ao mesmo tempo, pensar esse caminho de experiência é encarar a sua quase anulação no mundo contemporâneo, a favor de uma lógica de transformação do homem em números que apenas perpassam por eventos significativos e consomem, mas que quase nada se fixa ou quase nada se forma criticamente e existencialmente. São muitas as variáveis de discussões em cima desse tema e aqui nessa pesquisa farei um pequeno contorno sobre esse assunto para pensarmos num possível resgate (se é que se faz viável ainda) desses saberes em torno de atravessamentos. Afinal, ainda temos artistas se formando e atuando no mundo, e também temos professores em formação de ofício, mesmo sabendo que tanto os artistas quanto os professores estão cercados, quase que o tempo inteiro, por teorias e ideias não experimentais, automatizadas, instrumentalizadas e desumanas dentro das próprias instituições formativas. Mas, sigo acreditando (um tanto quanto ilusoriamente otimista) que talvez seja possível não mudar todo o panorama atual, mas trazer à luz elementos críticos e sensíveis para que algumas desconstruções sejam possíveis ou que pelo menos sejam postas em reflexão. Segue-se, assim, o meu devaneio esperançoso.

De início, seria importante entender melhor do que se trata esse saber de experiência e alguns de seus mecanismos de inviabilidade na contemporaneidade. E uma das referências atuais para a base e introdução desse debate é o Jorge Larrosa (2015), que dedicou profusas produções acadêmicas em promover certas reflexões críticas sobre a experiência. Como filósofo e estudioso de teorias do conhecimento, ele nos apresenta, em alguns estudos, o entendimento-base sobre o que seria esse saber de experiência, pautado nos intensos dias que se sucedem, incorporando fontes críticas (algumas radicais e outras nem tanto) como as de Giorgio Agamben (2005, 2009), Walter Benjamin (1987, 2021), Michel Foucault (1979, 2008), Jacques Rancière (2010, 2015), Martin Heidegger (1987) e tantos outros de mesma relevância. Como o tema é de intensa complexidade, trarei alguns exemplos do meu cotidiano para elucidar e facilitar o entendimento sobre esse campo de experiências (e também de não experiências). Tentarei citar alguns acontecimentos e reflexões pessoais também para que o assunto fique o mais diluído possível.

Na conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas (SP), que foi transcrita, traduzida e publicada com o título *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2001) publicada em *Leituras SME* e que foi incorporada no primeiro capítulo de seu livro *Tremores: escritos sobre experiência* (2015), Larrosa sustenta a ideia de que a experiência sobre alguma coisa tem que ser uma espécie de passagem extraordinária onde o indivíduo deve ser um agente passional mediante a situação a ser experimentada. A experiência seria aquilo que nos toca diretamente e que nos envolve por completo, ou seja, temos que padecer da experiência. Mas, não que sejamos indivíduos passivos mediante às experiências, todavia temos que deixá-las acontecer em nós e agirmos mediante os fatos que se sucedem. Somos como território de passagem onde aquilo que nos atravessa, transforma-nos e faz sentirmo-nos como indivíduos proativos e ativos que experimentam coisas e situações e, com isso, temos a capacidade também de aprender.

Um exemplo para isso é a própria construção da ideia de maternidade e paternidade em algumas sociedades. Há diversas crenças sociais vistas em livros e revistas que introduzem um universo brilhante e fantasioso sobre ser mãe e ser pai, como uma espécie de padecimento no paraíso, inclusive com ilustrações de crianças, mães e pais correndo felizes em jardins floridos e verdejantes. Todavia, quando se experimenta ser mãe ou pai é que é possível entender o que é tal experiência. E sem dúvidas, cada nascimento de um filho gera experiências diferentes de outros nascimentos. Cada

maternidade e paternidade é de um jeito e cada um é invadido por essa sensação de uma forma singular, gerando conhecimentos e transformações muito heterogêneos. São desses sentidos únicos, que nos invade, que nos transfigura e que ao mesmo tempo nos conecta com o mundo que estamos falando aqui. É interessante ouvir relatos de amigos e colegas que são pais e mães sobre os peculiares nascimentos dos seus filhos e filhas, cada nascimento em situações e épocas diferentes traz atravessamentos e sabedorias únicas e subjetivas.

Larrosa, em alguns textos, vai direcionar seu olhar crítico para determinadas palavras-relacionais que costumam ser usadas dentro dos estudos pedagógicos como: ciência/técnica e teoria/prática. Nas primeiras terminologias (ciência/técnica) o autor critica essa alternativa por considerar que muitas pessoas que trabalham na educação se intitulam assim e incorporam-se nesses termos para sentirem-se às vezes concebidas como sujeitos técnicos que aplicam, com maior ou menor eficiência, as instrumentalizações constantemente vazias da Pedagogia, produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas. Já as segundas terminologias, associadas ao desenvolvimento de práxis (teoria/prática), costumam definir pessoas que se percebem como sujeitos críticos e repletos de diferentes mecanismos reflexivos, se afirmam, com maior ou menor acerto, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma ótica meramente política.

O autor vai salientar que atualmente o campo pedagógico vem sendo dividido entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os que defendem a educação como ciência aplicada e os que defendem a educação como práxis conectada somente com a política. E esses caminhos, ordinariamente, apontam para uma educação estagnada e criadora de rótulos, mas que pouco contribuem para debates e aprofundamentos críticos em relação à aprendizagem e ao conhecimento profundo sobre os acontecimentos e as relações humanas. Por isso, Larrosa vai sinalizar para um caminho alternativo, com possibilidades de aprender pelo viés de atravessamentos e atrelado à sensibilidade e à pluralidade.

Larrosa (2015, p.18), nos diz que a palavra experiência em português significa “o que nos acontece”, em espanhol poderíamos dizer que é “*lo que nos passa*”, em francês a experiência é “*ce que nous arrive*”, em italiano é “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”, em inglês é “*that what is happening to us*” e em alemão é “*was mir passiert*”. Ou seja, a experiência não é aquilo que está fora de nós e que se passa, ou que acontece ou que toca. Afinal, nunca se passaram tantas coisas e, entretanto, a experiência

tem sido cada vez mais rara. A experiência é algo que vem de fora para dentro, que nos invade e nos afeta. Essa experiência está atrelada a acontecimentos reais como algo que nos atravessa e transfigura-nos subjetivamente dentro de uma sociedade, levantando reflexões profundas em associações do eu em coletivo. E também de muita dificuldade de acontecer nos dias atuais, afinal, o mundo moderno e contemporâneo têm nos condicionado a experiências por vezes rotineiras, vazias, solitárias e sem sentidos.

Nessa escrita de tese, haverá muita repetição do termo experiência e atravessamento, e isso foi uma escolha maturada e pensada, pois é a partir desse entendimento de um corpo vivo e aberto ao devir, que se é capaz de desenvolver ações e reações, de produzir sentidos críticos e de promover criatividades que esse texto tenta se basear. Estamos falando de um caminhar direcionado para os inúmeros acontecimentos que nos atravessam e que são capazes de gerar múltiplas transformações e sabedorias (subjetivas e coletivas) e dificilmente se encontraria termos melhores do que a experiência e o atravessamento para tais definições estruturais.

Com tudo, é importante destacar aqui, e falaremos sobre isso mais adiante, que possíveis saberes desenvolvidos através de experiências subjetivas não têm a ver com o fortalecimento de individualismos. Muito pelo contrário! A ideia do saber de experiência tende a estar ligada à formação e transformação do sujeito mediante ao que lhe acontece, mas não para que seu ego seja alimentado e inflado, mas sim para que se desperte sensibilidades, diversidades, sabedorias, consciências e olhares críticos em comunhão com a coletividade e a sociedade. Não nos esqueçamos de que, seja lá em qual contexto social for, temos diferentes sujeitos que experimentam coisas e o diálogo com o coletivo também faz parte do mesmo processo de experimentação e formação crítica. Construimos eternamente a nossa flexível imagem de si, graças ao contato direto com o próximo, no espelho que é o outro; ou seja, só sabemos quem somos graças à comunhão e à relação com o mundo.

Jorge Larrosa, em um capítulo chamado *A experiência e suas linguagens* (2015), pauta-se na necessidade de desenvolvimento de linguagens de experiência que, em certo ponto, se estenderia a diversas precauções no campo pessoal e profissional das pessoas individualmente e coletivamente. Nessa perspectiva de pensar em linguagens de experiência, muitas orientações são refletivas pelo autor, e destaco aqui a precaução em separar o que é experimento de experiência quando ele diz que:

A primeira precaução consiste em separar claramente experiência de experimento, em descontaminar a palavra experiência de suas

conotações empíricas e experimentáveis. Trata-se de não fazer da experiência uma coisa, de não objetivá-la, não coisificá-la, não homogeneizá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente.

A segunda precaução consiste em tirar da experiência todo o dogmatismo, toda a pretensão de autoridade. (LARROSA, 2015, p.41).

Pensar em linguagens pode ajudar professores e artistas em alguns mecanismos para chegar a esse território de passagem, ou seja, podem ser algumas orientações metodológicas, posturais e até físicas dos espaços da sala de aula, por exemplo, para que esse ambiente se torne um lugar menos instrumentalizado, menos “objetificado” e mais aberto ao campo de experimentações. E isso não se prende somente na escola, também é possível estabelecer algumas conexões para qualquer sujeito em contato com o mundo, tentando viver sob uma ótica menos automatizada e mecanizada nas suas ações diárias, buscando, talvez, mais sensibilidades e aberturas para inovações e descobertas. Mesmo assim, essas orientações podem se encontrar num campo muito mais ideológico do que aplicável devido às condições decadentes das estruturas e políticas das sociedades vigentes.

Certos pesquisadores acreditam que Jorge Larrosa em suas últimas publicações estaria abandonando e modificando seus estudos sobre o saber de experiência. Isso porque em alguns momentos ele se apresenta decepcionado com o decorrer das condições estruturantes da Pedagogia do nosso tempo. Entretanto, com um olhar um pouco mais atento e mais afinado nas suas palavras percebe-se que Larrosa não modifica sua visão sobre a experiência, pelo contrário, ele reforça a necessidade de sua existência constante num mundo cada vez mais desvanecido e desgastado. Veja nesse trecho do livro/glossário *P de Professor* (2019c) onde ele escreve em parceria com a professora Karen Rechia, sobre o termo “Experiência”:

Talvez por isso o que pode ver-se em meu trabalho recente (e neste dicionário) é um certo deslocamento pedagógico da ideia de experiência (como transformação do sujeito) à ideia de exercício (como atenção do mundo). Porque o que está se desvanecendo nas instituições contemporâneas de educação não é o sujeito (esse nunca foi tão forte, tão protagonista, tão lisonjeado), nem a transformação do sujeito (o sujeito flexível, adaptável, maleável, transformável e, logicamente, criativo e inovador, implícito nas lógicas do aprender a aprender e da aprendizagem contínua e permanente), o que se desvanece, repito, é o mundo e, sobretudo, o mundo comum, o mundo compartilhado. (LARROSA, 2019c, p.181).

Larrosa elucida, nesse trecho, um deslocamento em cima do termo experiência porque o mundo se encontra assolado por individualismos excessivos e egocêntricos deixando de lado as subjetividades e os compartilhamentos intrínsecos dos saberes de experiência. Nas suas últimas publicações destaca-se uma espécie de suspensão em torno do saber de experiência devido às determinadas condições decadentes que o neoliberalismo tem transformado os espaços de Educação, todavia, a meu ver, em momento algum o professor abandona a experiência. Pelo contrário, Larrosa parece defender e acreditar que há desafios maiores se sobrepondo à experiência e que tendem a tumultuar qualquer possibilidade de avanço da mesma. Por isso, penso que com tantos desafios estampados à nossa frente, tem sido imprescindível nos aprofundarmos no que não é experiência e no que a destrói, exatamente para defender a sua necessidade basilar. Os que enxergam esse deslocamento da experiência como anulação ao saber de experiência talvez se encontrem presos a uma superficialidade e a um entendimento vazio do que Larrosa tanto pesquisou e se engajou em alguns de seus textos.

Vamos tentar caminhar pelo seu inverso, para o que Larrosa direciona como limitadores da experiência e acredito, com isso, que esse caminho seja mais palatável, numa dimensão mais concreta e menos sonhadora e romantizada: o saber de experiência pode ser muito rico em possibilidades, mas chegar até ele é quase impossível nos tempos que se seguem, portanto, investigar o seu contrário, os não atravessamentos, talvez seja a trilha confiável e um pouco mais realista neste momento. Olhar com uma lupa as dificuldades para chegar ao saber de experiência com suas multiplicidades, pode ser também uma abertura de hipóteses para pensar em reestruturas do fazer artístico e educacional no país, afinal, quando observamos atentamente as pedras no meio do caminho conseguimos, com frequência, compreender a importância da própria caminhada.

O autor, pesquisador e professor espanhol (amante da cultura e algumas vezes crítico da Educação brasileira) aponta que o excesso de informação pode ser considerado um dos primeiros pilares para não se chegar a esse saber de experiência. Esse excesso de informação está atrelado a uma falsa crença contemporânea de que quanto mais informado você é, mais saber você tem. Importante destacar que a crítica é ao excesso de informação e não a uma possível anulação completa da mesma.

Não necessariamente é na busca desenfreada por informação que se processa o aprender. O autor acredita que um verdadeiro saber de experiência partiria de uma entrega do sujeito a uma espécie de passagem pelo fato informado que lhe invade e assim, depois

que esse acontecimento lhe atravessou, poderia ele desenvolver pensamentos engenhosos, mesclando a informação e o fato vivido, gerando, então, sentidos críticos e formando a possível experiência. Tendo consciência, que o que atravessou esse sujeito está limitado às circunstâncias específicas e à sua época. O autor diz em sua conferência que:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2015, p.19).

Um exemplo sobre essa relação conflituosa entre a informação e a experiência é a de alguns moradores da cidade do Rio de Janeiro que possuem familiares no interior. O Rio, nos últimos anos, tem sido um centro urbano complexo e conflagrado por situações de alta violência e formação de milícias armadas; mas que também nutre uma cultura diversificada mantendo no seu núcleo monumentos artísticos importantes para o país. Contudo, o noticiário brasileiro passa uma imagem informativa de uma cidade em guerra, em destruição total, repleta de degradações e abandono. Porém, para nós, que experimentamos viver na cidade todos os dias, sabemos que a coisa não é tão radical assim, sabemos que há momentos e situações gravíssimas, mas também há muita cultura, muita Arte e entretenimento. Para alguns familiares e amigos meus, por exemplo, que moram no interior do país e que quase nunca pisaram na cidade do Rio, quando absorvem as informações degradantes que chegam até eles sobre a vida carioca, desistem ou nem querem passar perto da cidade, pois acreditam fielmente que aqui se leva um tiro em cada esquina. E muitos se limitam e não se permitem experimentar conhecer a cultura do Rio de Janeiro por acreditarem em informações um tanto quanto tendenciosas e desqualificadas da vivência cotidiana da cidade.

Um segundo pilar dos limitadores da experiência seria o excesso de opinião como uma crítica do autor aos periódicos, noticiários e até mesmo a *internet*, onde poucos ou quase ninguém experimenta os fatos ocorridos e noticiados. Com essa narrativa, Larrosa nos alerta para o cuidado que devemos ter ao opinar sobre algo que não nos atravessou, pois, o nosso olhar sobre aquilo está limitado somente à informação que foi chegada até nós, e sabemos que toda informação é construída por um autor que, querendo ou não, emite sua opinião quando produz uma informação. É importante tomar cuidado para não tomar como nossa a opinião do outro. Nas palavras do autor:

Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem que ter opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. [...]

Desde pequeno até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. (LARROSA, 2015, p.20-21) [grifo meu].

Reporto-me às *redes sociais* como exemplo desse quesito de excesso de opinião. Nas *redes* como *facebook*, *instagram*, *tiktok* e tantas outras, a opinião se torna um imperativo. Você, quase que obrigatoriamente precisa opinar, seja curtindo (ou não) alguma informação e é preciso emitir opiniões sobre qualquer coisa. Entretanto, a coisa informada em si quase nunca vai para o seu campo subjetivo de experiência, se limitando apenas à informação simplesmente, e nós sabemos que opiniões são geradas e provocadas nas *redes* para interesses por vezes particulares e sem nem passar pelo crivo de atravessamentos de quem está lendo (e até mesmo de quem está escrevendo). Sem contar que os periódicos, seja em qual meio for, são apresentados por alguém que inevitavelmente vai apresentar seu ponto de vista na escrita ou na pronúncia da notícia. É importante tentar, como necessidade social, suspeitar de informações que nos chegam e segurar o desejo imediatista de emitir opinião, principalmente daquilo que não perpassou o nosso campo sensível de experiência.

O terceiro elemento que dificultaria a experiência seria a falta de tempo que está associada à pressa por dinheiro que nos assombra quase todos os dias. O sistema capitalista entende o tempo como chance urgente de ganhar capital e Larrosa vai nos apresentar um olhar um pouco mais sensível, tentando abrir os nossos olhos para acalmarmos um pouco a nossa pressa, buscando, com isso, escapatórias para esforçarmos a experimentar o que a misteriosa vida e as relações tendem a nos proporcionar. Sem tempo, não há possibilidade de atravessamento. Vejamos nas palavras proferidas por ele na conferência:

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos

e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. (LARROSA, 2015, p.22).

Como tem sido difícil, na rotina diária, parar para experimentar ouvir uma música, por exemplo! Diversos componentes musicais têm a capacidade de nos transportar para um outro universo imaginativo e/ou emotivo. A música tem como um de seus princípios nos sensibilizar e nos transformar sentimentalmente em outra coisa, mesmo que seja por segundos. Quantas vezes estive irritado com alguma coisa e ao ouvir determinada música, os ânimos se acalmaram e os sentimentos nervosos se equilibraram? Ou quando quis transpor um estado emocional calmo para uma agitação e a música com ritmos mais intensos colaborou? Muitos *pubs* e *baladas* se utilizam dessa pulsão que a melodia agitada pode provocar para manter os frequentadores ativos e animados. Porém, como tem sido difícil se deixar sentir pelos sons de uma música. Colocamos fones de ouvido durante o dia, ouvimos diversas músicas, mas dificilmente deixamos os sentidos musicais atravessar-nos de fato. Pois, para verdadeiramente ouvir uma música é necessário interromper, ouvi-la intimamente, deixar a nossa sensibilidade aflorar e a nossa imaginação fluir. Mas, com a agitação do cotidiano essa experiência tão simples tem se esvaído.

O último pilar limitador de experiências seria o excesso de trabalho, ou seja, o desejo de produção imediata e o afã de mudar as coisas que têm nos rodeado boa parte do tempo e que, consideradas vezes, nos impedem de experimentar o momento presente (o que nos atravessa). A busca ansiosa, ativa e desenfreada por currículo e titulações é um ponto de destaque na crítica de Larrosa, ao identificar que inúmeros acontecimentos profissionais não necessariamente indicam que o indivíduo perpassou por atravessamentos da sua profissão. Na conferência do autor, é destacado o quanto esses não acontecimentos podem ser destrutivos dentro do universo do experimentalismo, vejamos:

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para a sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os

engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra informados, transbordantes de opinião e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2015, p.24).

Um exemplo, para que se pense essa perspectiva do excesso de trabalho como limitador de experiências na contemporaneidade, é dentro da própria sala de aula: diversos professores que se prendem em modelos expositivos tradicionais por muitos anos, acabam dando a mesma aula e o mesmo conteúdo por décadas a fio. A maioria de nós já conviveu com algum professor que utilizava aquele caderno amarelado do tempo, com as mesmas falas, as mesmas ideias e até os mesmos comentários e anedotas repetidas. Podemos dizer que esse professor está experimentando o seu trabalho? Está se deixando atravessar pela troca que a Pedagogia pode lhe oferecer na relação com os seus alunos? As possibilidades de atravessamentos que o ofício de professor pode oferecer são inúmeras, mas na sistemática automatizada da contemporaneidade essas possibilidades estão cada vez mais embrutecidas. Até mesmo a ideia de ofício na Pedagogia tem sido questionada, pois, segundo Larrosa, o ofício está atrelado ao aspecto artesanal e de compartilhamento de um saber experimental, bem diferente dessa mecanização e instrumentalização que têm sido impostas à profissão de professor em muitos sistemas mundo a fora.

Um tipo de saber através dos atravessamentos tende a estar atrelado a buscas de reflexões e sentidos existenciais naquilo que nos acontece. Ou seja, o próprio viver, que é uma grande incógnita, é repleto de misticismos e de acontecimentos, e a ideia do autor é abrir os nossos olhos, sensibilizando-nos para tais acontecimentos e desenvolvendo, de forma sutil, raciocínios, sentimentos e sensações em cima do que nos transpõe. Larrosa define, então, o saber de experiência da seguinte forma:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2015, p.32).

Essa conclusão do autor sobre o saber de experiência tem conexão com a definição do filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) sobre a experiência em uma

compilação de textos, artigos e conferências chamada *De camino al habla* (1987), e que também é citada na conferência de Larrosa, vejamos:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p.143) [grifo meu].

Na parte final de sua conferência, Jorge Larrosa vai indicar (de forma um tanto quanto poética) a ideia da paixão como um percurso de quebra dessa lógica racional excessiva e, ao mesmo tempo, a ideia da paixão também como porta de entrada para chegar à experimentação que pode gerar múltiplos sentidos e sensações. Quando nos apaixonamos por determinada coisa e/ou pessoa e/ou filhos e/ou profissão, a paixão nos invade, sem agirmos para isso, e precisamos de tempo, corpo e mente livres para deixarmos tamanha paixão atravessar-nos. E ao sairmos desta experiência, saímos modificados, pois a paixão que nos passou, também nos transformou. É este o sentido da experiência, daquilo que nos toca, que nos invade e que nos transfigura que estamos falando aqui. É a possibilidade de experiência subjetivamente única, onde cada pessoa que se permite apaixonar-se sairá metamorfoseada de forma singular (contaminada pelo outro) dentro de um contexto específico e de uma época, afinal cada um é atravessado pela paixão de um jeito, gerando assim uma heterogeneidade de experiências e uma pluralidade de seres apaixonados e transformados.

Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado. (LARROSA, 2001, p.29).

Associando essas ideias do autor à paixão (sem querer romantizar a Educação) eu me reporto à imagem do professor como um dos sujeitos da comunidade escolar que anda necessitando de olhares atentos para o seu próprio dia a dia e para a sua precária formação. E aliando os pensamentos sobre a tríade experiência/paixão/sentido e os desafios do professor e do artista na contemporaneidade, percebo que se docentes pretendem caminhar para um saber mais profundo através de atravessamentos geradores de sensibilidades e críticas, precisam desmistificar muita coisa que vem desde o seu processo

de formação básica tradicional quase sempre embrutecedora, e também repensar muitos paradigmas conservadores do mundo ao seu redor. Ou seja, é essencial desconstruir a figura da Pedagogia tradicionalista e tentar transgredir para um novo lugar, para um novo tipo de saber e para caminhos de experiências, possibilidades e pesquisas.

O educador e pensador Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) destaca suas experiências profissionais, críticas e literárias numa escrita que revela não apenas a sua atuação política e social como defensor de uma Educação brasileira mais plural, mas também apresenta a necessidade de desconstrução de modelos rígidos de transmissão de conhecimento para abrir as portas para um ensino experimental, aberto, dialógico e humanista. No segundo capítulo intitulado *Ensinar não é transferir conhecimento* (1996, p.47-90) ele destaca que:

As considerações até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p.47).

Freire, como vemos no trecho acima, indica que o ensino mais experimental e aberto ao diálogo pode ser o pilar na formação do professor, que como testemunha viva dos acontecimentos na sala de aula (e fora dela também) pode aproveitar a magia do encontro com o alunado para desenvolver em seu próprio ser profissional, uma atuação mais próxima da afetividade e do companheirismo e não o embrutecimento rígido que o ensino tradicional se estruturou. Um saber mais aberto ao diálogo e à troca viva de experiências se inclina a ser como uma forma de estar no mundo, de se entender como integrante do planeta ontologicamente, politicamente, eticamente, epistemologicamente e pedagogicamente. Mesmo que seja um caminho às vezes tortuoso a seguir, todavia, as perspectivas ideológicas de atravessamentos podem proporcionar alguns enriquecimentos, diversões e transgressões humanas consideráveis.

Mas, pensando na nossa realidade diária, será que isso é realmente possível? Mesmo tendo consciência de todas as dificuldades existentes nas condições de vida atuais (que mais nos inibem do que nos motiva), podemos resgatar algo de humano e experimental em nossas profissões e no nosso dia a dia? É possível, ou é apenas uma

ilusão da minha mente inquieta? Será que o saber de experiência é possível no plano da realidade contemporânea ou é algo apenas ideológico?

1.2. Eventos x Experiências

Para tentar se aproximar da esfera experimental e artística, na maioria das vezes, faz-se necessário encarar o mundo dos mistérios, das dúvidas, do ilógico, do fora da zona de conforto, da irracionalidade e isso pode provocar muitos tremores e desequilíbrios em muita gente. Trago, logo de início para essa discussão, uma reflexão importante dos professores Reinaldim e Sommer (2020) sobre esse tema, quando eles afirmam que:

Escavar o experimental é um constante exercício de arqueologia crítica, que perturba narrativas lineares e homogêneas acerca desse corpo conjunto singular da arte brasileira. Reside no experimental uma zona do não-saber, de indefinições do “o que é”, dimensão em que guarda sua maior potência. O experimental é arisco às tentativas de apropriação e/ou, do contrário, não é experimental. Sua afirmação dá-se por oposição: se não sabemos o que é, no entanto, sabemos imediatamente o que não é. (REINALDIM, SOMMER, 2020, p.104).

Na década de 60 a Arte Conceitual – em boa parte questionadora das lógicas padronizadas de estilos e formas da Arte Moderna e da Arte Clássica – tinha como um de seus princípios, a ideia de que a experiência artística é algo atrelado a um julgamento ilógico sobre as coisas. Ideia essa que se contrapunha a julgamentos racionais e mecânicos sobre a vida; e nesse lugar do racional se encontra uma tradição esteticista dos movimentos da Arte Clássica e das Vanguardas do início do século XX (excluindo-se em certo ponto o Dadaísmo que já tinha como uma de suas bases o início de uma ruptura formal). Já a ideia de um julgamento ilógico de um artista pode estar ligada ao misticismo da própria existência em si, chegando a determinadas conclusões que a lógica, frequentemente, não consegue alcançar e onde muitos sentidos de vida são construídos ou reconstruídos para tentar dar alguma luz ao simples existir, abraçando, assim, por exemplo, alguns conceitos defendidos pelo filósofo Walter Benjamin (1987) no meado do século XX sobre a pobreza de experiências do homem moderno. Esse misticismo, para os conceitualistas, pode ser considerado o lugar da criação artística e da liberdade que leva o sujeito-artista a uma nova experiência. Um dos expoentes da Arte Conceitual é o artista plástico norte-americano Sol LeWitt (1928-2007) que se expressa da seguinte

forma em suas *Sentenças sobre Arte Conceitual* publicadas pela primeira vez no catálogo 0-9 n. 5 (jan. de 1969) e reeditado em *Art-Language 1* (1969):

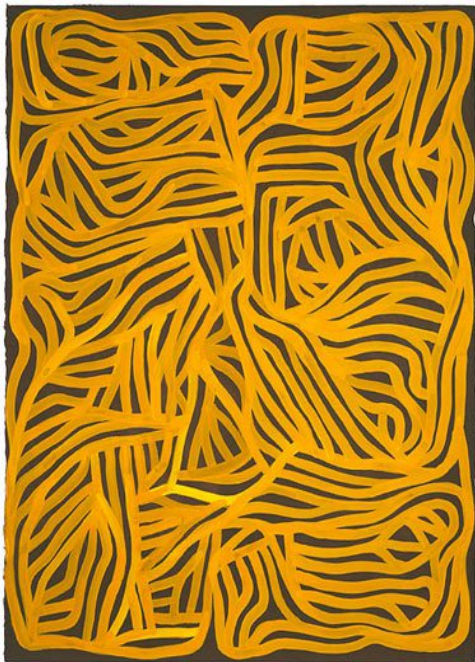
1. Artistas Conceituais são mais propriamente místicos do que racionalistas: Eles chegam a conclusões que a lógica não pode alcançar.
 2. Julgamentos racionais repetem julgamentos racionais.
 3. Julgamentos ilógicos levam para uma nova experiência.
- (LEWITT, 2008, p.205).

Sol LeWitt, logo no início dessas suas sentenças/manifesto, nos apresenta a concepção de que a Arte pode estar num campo distante da lógica materialista e que a experiência/sentido se fundamenta nesse lugar longínquo de racionalidades, despertando a criatividade. Em uma de suas obras nomeada *Complex Form* (1988), retirada da enciclopédia virtual de Artes Plásticas *WikiArt*, Sol LeWitt tenta provocar o observador para mergulhar nas formas abstratas, desenvolvendo em cada espectador diversos sentidos, sensações e percepções das cores e das formas livres distante do materialismo realista. Veja abaixo:



O foco na maioria de suas obras é que a subjetividade mística de quem frui as obras seja o elemento complementar das próprias obras em si.

Outra obra de arte de Sol LeWitt, também retirada da mesma enciclopédia, que costuma provocar esse rompimento com o pensamento lógico e regular é a obra *Irregular Grid* (2001) que mantém uma certa cor monocromática, mas tende a subverter a ordem linear das formas. Veja abaixo:



As linhas nessa obra são livremente sobrepostas no fundo preto criando no observador a liberdade de fruição e de reflexões subjetivas.

Essas e outras obras de Sol LeWitt são capazes de fazer algumas conexões com diferentes críticas de Giorgio Agamben (2005) que, por vezes, denuncia a falsa ideia do que chamamos de experiência na contemporaneidade: para o filósofo, a experiência nos dias de hoje, na verdade, são como “eventos significativos” que perpassam por nós constantemente durante o dia, mas que estão condicionados verticalmente à necessidade de sobrevivência dentro do sistema de consumo. Esses eventos diários, com frequência, vão nos sensibilizando por alguns momentos, mas dificilmente se mantêm como algo definitivo e profundo na nossa memória e é essa fugacidade de coisas que nos perpassam, que anulam o que chamamos de experiência, devido principalmente a falta de tempo e de sentidos concretos em ações corriqueiras do nosso dia a dia. Ou seja, nessa lógica de Agamben, os eventos (ou poderíamos chamar também de vivências diárias) não são experiências. É como se em vinte e quatro horas vivenciássemos muitos eventos significativos que acontecem incessantemente, porém, quase nenhum deles se estabelecem como sentidos da nossa própria existência, não são, portanto, experiências.

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado na sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha de si mesmo. (AGAMBEN, 2005, p.21).

Se essa radicalidade, defendida por Agamben nesse trecho, for analisada no cotidiano de qualquer cidadão na contemporaneidade, escancarar-se-á o labirinto que habitualmente estamos inseridos: sair de casa, pegar um transporte, esbarrar com pessoas anônimas, chegar ao trabalho, comer, desenvolver as atividades obrigatórias, depois voltar para casa no transporte, esbarrar novamente com pessoas anônimas, comer, deitar e dormir. Ou seja, o cotidiano rotineiro de diversos cidadãos comuns inclina-se ao exemplo da falta de experiências que gerem sentidos para as nossas vidas. Quantas vezes chegamos em casa e não nos recordamos do que almoçamos? Ou do que nos sucedeu pela manhã? O vazio dos eventos significativos que muitos de nós vivencia durante vinte e quatro horas pode ser ensurdecidor e aniquilador de qualquer possibilidade de atravessamentos e de construção de saberes.

Essas palavras de Agamben (2005) sobre a falta de experiência dialogam também com alguns dos pensamentos de Benjamin (1987) e Larrosa (2015) sobre a pobreza de experiência ao qual o homem moderno (e eu estendo ao homem contemporâneo também) aponta estar submerso. A constante ausência de experiências que gerem sentidos a existência (mística por si só) do ser humano no mundo, ajudam no desenvolvimento de indivíduos ociosos a serviço de sistemas automatizados que usualmente os obrigam a vivenciar diferentes situações, inclusive por necessidade de subsistência financeira, entretanto, poucas dessas vivências de fato são experiências que geram sentidos e transformações.

Como destacou Benjamin em alguns escritos, muitos homens no início do século XX experimentaram a falta de sentidos de guerras mundiais a ponto de voltarem mudos para casa sem possibilidade de narrar e compartilhar o terror vivido. E muitos homens contemporâneos também vão a campo lutar uma guerra invisível pela sua sobrevivência dentro de um combate exploratório de capital e de consumo exacerbado e, incessantes vezes, voltam para casa também mudos, em silêncio, traumatizados pela falta de sentido do atual sistema capitalista-financeiro que tende a cada vez mais destruir as experiências e criar homens-máquinas que apenas vivenciam eventos repletos de vazios. As explorações desenfreadas desse sistema podem não apenas destruir a natureza, o tempo, o misticismo da vida e o corpo humano, mas também podem destruir as suas experiências/sentidos e a Arte, em nome de poderes materiais e de um progresso que não tem fim.

[...] as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta

olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizada que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola puxada num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1987, p.198) [grifo meu].

Walter Benjamin (1987) foi um pensador crítico que ao se debruçar sobre o capitalismo de sua época foi descobrindo os horrores de suas entranhas estruturais e com isso, foi se tornando, seguidamente, descrente de muitas coisas. Nesse mesmo caminho benjaminiano, o psicanalista alemão Erich Fromm (1967) desenvolveu criticamente o conceito de “consciência necrófila”: uma possível introjeção comportamental e cultural do sistema capitalista que fez e faz o cidadão contemporâneo enxergar as coisas à sua volta de forma morta, automatizada, robótica, acinzentada, fria e sem vida. E quanto mais automatizado o mundo for, mais interessante se torna para esse indivíduo sedentário da consciência necrófila, que costuma ser levado a crer que esse mundo robótico, altamente tecnológico e plúmbeo é o progresso. Um exemplo é a própria tecnologia digital em si, que vem auxiliando a humanidade em progressos científicos importantes, mas que também levanta algumas questões como: será que estamos tendo novas experiências ou estamos novamente perpassando por eventos significativos, só que agora no âmbito digital? Será que estamos experimentando ou estamos criando falsas expectativas de vida digital cada vez mais condicionada a não atravessamentos humanos? Vivenciar o campo das *redes sociais* muitas vezes é vivenciar o artificial, o mundo automatizado, sem vida, as relações frágeis, líquidas, mecânicas, idealizadas e um processo quase de desumanização deixando o fator humano de lado com todas as suas ambiguidades, misticismo, vulnerabilidades e complexidades. Nas *redes* quase todos são felizes! Essa vida nas *redes sociais* com suas buscas e criações infinitas de padrões tem cada vez mais se tornado fetichista e necrófila, e o humano vem, aos poucos, desaparecendo. Tudo isso alimentado por algumas idealizações de vida formada por padrões surreais que, por sua

vez, ajudam cada vez mais a alimentar um sistema de consumo desenfreado enriquecendo grandes empresas, negócios e poderosos do capitalismo.

Basta um simples passeio por algumas *redes sociais*, como o *instagram* por exemplo, para perceber que, frequentemente, o próprio corpo virou instrumento de consumo e de idealização de um padrão (falso e impossível) que até hoje ninguém sabe muito bem quem criou. Há uma quantidade infinita de perfis anunciando a perfeição do corpo magro, musculoso e branco, e a estética padrão é vendida por alto custo em exercícios aeróbicos e musculares, ou em remédios milagrosos, ou em intervenções cirúrgicas, etc. O próprio corpo tem virado consumo e a felicidade do corpo “perfeito” precisa ser alcançada com esforço e dinheiro. Sem isso, a sua vida nas *redes* não costuma ter visualização, não é interessante e inclusive pode virar alvo de críticas e xingamentos atroz.

Esse consumismo beira não ter fim e ao mesmo tempo estamos aos poucos sendo presos e capturados por ele. Constantemente somos criados, desde a infância, numa espécie de paranoia de vivências e eventos significativos felizes através da possibilidade de compra, com suas opções inesgotáveis, desencadeando diferentes crises de ansiedade e depressão. E os nossos alunos também respiram essa mesma sistemática, quase o tempo inteiro, no seu dia a dia com as *redes*. Zigmunt Bauman (1925-2017) em sua *Modernidade Líquida* (2001) nos alerta sobre esse processo ao qual somos formados numa constante dependência de consumir tudo ao nosso redor comprando vivências/eventos e acreditando que estamos comprando experiências de vida.

Faço um adendo aqui para resgatar uma situação na minha memória de quando eu era adolescente: uma propaganda de uma indústria de carros muito famosa chamou a minha atenção na época, eu jamais esqueci esse anúncio e acho que serve como uma boa ilustração do quanto o consumo desenfreado pode interferir diretamente nas nossas relações diárias e na nossa “psique”, exercendo influência. O *marketing* da empresa era mostrar a felicidade e a infelicidade de forma bem caricata atreladas ao próprio carro. Quem tinha comprado o carro era feliz e aparecia na tela da TV sorrindo, com a família branca perfeita do lado, com paisagens coloridas e alegres. Quem não tinha o carro era infeliz com uma imagem escura (preto e branco), sem muitos sorrisos e solitário. E no final a frase emblemática: “ou você tem ou você não tem”. A felicidade para o sistema capitalista-financeiro foi se tornando um objeto de consumo, anunciado e vendido a alto custo e mostrado escancaradamente para todo o mundo em diversos meios de comunicação de massa.

Para deixar o assunto mais complexo, vale salientar que nesse sistema agressivo de consumo, a opção de não querer comprar quase não existe. Na lógica capitalista, o sentido místico e experimental de vida, seguidamente, vem desaparecendo em troca de eventos temporários de consumo e até mesmo na necessidade de compras básicas de mercado para a nossa própria subsistência. Veja o que Bauman destaca sobre isso nesse longo e esclarecedor trecho:

Não se compra apenas comida, sapatos, automóveis ou itens de mobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida é também uma variedade do comprar, e uma variedade da máxima importância, seguramente, à luz das lições gêmeas de que nossa felicidade depende apenas de nossa competência pessoal, mas que somos (como diz Michael Parenti) pessoalmente incompetentes, ou não tão competentes como deveríamos, e poderíamos ser se nos esforçássemos mais. Há muitas áreas em que precisamos ser mais competentes, e cada uma delas requer uma “compra”. “Vamos às compras” pelas habilidades necessárias a nosso sustento e pelos meios de convencer nossos possíveis empregadores de que as temos; pelo tipo de imagem que gostaríamos de vestir e por modos de fazer com que os outros acreditem que somos o que vestimos; por maneiras de fazer novos amigos que queremos e de nos desfazer dos que não mais queremos; pelos modos de atrair atenção e de nos escondermos dos escrutínios; pelos meios de extrair mais satisfação do amor e pelos meios de evitar nossa “dependência” do parceiro amado ou amante; pelos modos de obter o amor do amado e o modo menos custoso de acabar com uma união quando o amor desapareceu e a relação deixou de agradar; pelo melhor meio de poupar dinheiro para um futuro incerto e o modo mais convincente de gastar dinheiro antes de ganhá-lo; pelos recursos para fazer mais rápido o que temos que fazer e por coisas para fazer a fim de encher o tempo então disponível; pelas comidas mais deliciosas e pela dieta mais eficaz para eliminar as consequências de comê-las; pelos mais poderosos sistemas de som e as melhores pílulas contra a dor de cabeça. A lista de compras não tem fim. Porém por mais longa que seja a lista, a opção de não ir às compras não figura nela. E a competência mais necessária em nosso mundo de fins ostensivamente infinitos é a de quem vai às compras hábil e infatigavelmente. (BAUMAN, 2001, p.55).

O filósofo e sociólogo polonês, nesse texto, a meu ver, consegue tocar no ponto nuclear da problemática do sistema de consumo atual pondo em xeque até mesmo as relações humanas num processo que vem desde a infância e segue por boa parte da nossa existência. Para complementar esse raciocínio, incluo algumas visões do sociólogo brasileiro Jessé Souza (2018) nesse debate, pois ele também nos alerta para essa constante falta de reflexões simbólicas e complexas na sociedade do país (desde a sua base lamentavelmente e cruelmente escravocrata). Tanto para Bauman quanto para Jessé, a nossa bagagem de potencialidades humanas, tem se esvaído dentro de uma lógica de

poder que quer cada vez mais que nos transformemos em “indivíduos-objetos” que consumem “coisas” que sejam palpáveis e que não tenham quase nenhuma capacidade de profundidade reflexiva e crítica (quanto mais ignorante e embrutecido melhor, pois compra-se mais). Ambos os autores destacam que a experiência de vida tem se tornando, forçosamente, um oceano raso de águas cristalinas, deixando a humanidade quase incapaz de alcançar águas mais profundas e turvas. Jessé vai apontar que:

Tudo o que existe são “coisas”, que podem ser compradas e tocadas com as mãos. O mundo simbólico em todas as suas dimensões permanece irrefletido, e apenas os desejos e as justificativas da existência cotidiana ocupam o espaço possível do pensamento. Somos, nesse caso, como as formigas disciplinadas e consumidoras, que não fazem qualquer uso efetivo da capacidade reflexiva e crítica que caracteriza a dignidade especificamente humana. (SOUZA, 2018, 39-40).

Nessa lógica do atual sistema capitalista-financeiro, a destruição do sujeito que tenta experimentar o mundo com todas as suas possibilidades, mistérios, irracionalidades e sensações, pode ser o ponto estruturante e hipotético para que o saber de experiência não se concretize.

Gostaria aqui de fazer uma breve interrupção para trazer um relato pessoal que pode servir como um exemplo para esse assunto. Participei da comemoração de aniversário de um primo num *pub*, no Rio de Janeiro, e me deparei com uma situação real e ao mesmo tempo trágica sobre esse tema. Esse *pub* é um lugar de jovens e adultos com música, *drinks* e mesas para uma melhor socialização entre as pessoas. A noite estava divertida num encontro entre amigos em comum, porém uma coisa me chamou a atenção: um dos jovens presentes não largava o celular em nenhum momento, até mesmo na hora de ir ao banheiro ou de comer. A situação estava tão intensa que chamou a atenção de todos ao redor. Eu decidi me aproximar e entender o que estava acontecendo, afinal, por alguns minutos cheguei a pensar que alguma coisa urgente estava acontecendo, pois, o rapaz não sabia se dava atenção ao encontro presencial com as pessoas ou aos chamados de notificações do aparelho celular.

O nome do jovem era (vamos chamar aqui pelo pseudônimo) Mateus e ele trabalha com publicidade numa grande empresa multinacional. Fui descobrindo, tentando me aproximar, que ele havia voltado a trabalhar na primeira empresa que lhe deu emprego, só que agora num cargo um pouco mais elevado. Ele estava feliz, porém, as responsabilidades eram muitas e a sua maior alegria era poder ser uma espécie de chefe de si mesmo. Segundo o próprio Mateus, agora ele poderia produzir o seu trabalho em

qualquer momento do seu dia, sem a obrigatoriedade da presença e do horário determinado. A única coisa que considerava um pouco desgastante é que precisava responder às notificações sempre, estando em alerta o tempo todo e em contato constante com o seu chefe direto, até mesmo na hora de dormir ou nas suas férias como me confidenciou. E todos que trabalham no mesmo setor da firma, devem ter o mesmo comportamento de prontidão, afinal, não se pode perder nenhuma oportunidade comercial. Ou seja, quase que como um feitiço hipnotizante, o jovem Mateus extremamente ansioso na minha frente, estava com fé absoluta que era um grande empreendedor de si mesmo e controlador do seu tempo, mal conseguindo perceber a cilada que se metera.

O atual capitalismo-financeiro tem caminhado por aí: tem sido uma rasteira no ser humano (principalmente os jovens) que porventura queira buscar espaços de sentidos/experiências nos enigmas do mundo da nossa existência e da nossa liberdade. Segundo o próprio Jessé Souza (2018), na história, a partir do século XVIII até meados do século XX, diversas gerações foram se solidificando no campo da dúvida e da insatisfação em serem apenas peças de uma engrenagem fabril sem nenhuma perspectiva subjetiva e criativa; e essas mesmas gerações, com o tempo, foram construindo em volta de si um mundo de ações e trabalhos que puderam responder a essas insatisfações robóticas e automatizadas.

Boa parte dos trabalhadores, com o tempo, foi se incomodando com a forma como era tratada dentro da lógica industrial e servil, e não é à toa, que muitos movimentos sindicais e de união de proletariado surgem no auge do processo industrial na perspectiva de resgate de mais humanidade dentro do campo de trabalho e a luta por direitos. E nessa perspectiva muitos trabalhadores, aos poucos, também começaram a exigir escolas para todos e aprendizados que fossem além das limitações de sua condição de trabalhador braçal; como diz o próprio Rancière (2010, p.19-20) o insuportável é “a dor do tempo roubado a cada dia para trabalhar a madeira ou o ferro, para costurar roupas ou para colocar pregos em sapatos, sem outro fim que o de conservar indefinidamente as forças da servidão junto às da dominação; o humilhante absurdo de ter que mendigar, dia após dia, esse trabalho onde a vida se perde. Acabar com isso, saber porque ainda não se acaba, muda a vida”.

O estudo da psicologia também surge e se intensifica aproximadamente nesse período, para tentar dar conta de tamanhos déficits existenciais desse exausto indivíduo-máquina. O capitalismo, talvez sem perceber, foi criando o seu próprio inimigo dentro do

chão das fábricas e dos escritórios, afinal muitas pessoas começaram a querer condições de vida melhores e mais dignidade (para si e para seus filhos) e também começaram a brigar contra as arbitrarias ordens de exploração e de domínio.

Então, um pouco mais a frente, fazendo aqui uma ruptura na história, por volta dos anos 60, houve a necessidade urgente de algumas mudanças dessa perspectiva com o crescimento da tecnologia digital, ainda mais que o consumo precisava ser intensificado dentro do universo capitalista para que os lucros continuassem crescendo e para que os novos produtos digitais fossem explorados e vendidos. Porém, como instituir uma nova ordem servil e de consumo em indivíduos cansados da exploração? Como explorar mais os trabalhadores quando a maioria deles já estava revoltada lutando por melhorias, por direitos e por espaços?

O caminho encontrado pelo sistema foi então aterrador e sorrateiro: transformar a maioria dos indivíduos que eram ricos em expressividades e lutadores de direitos e melhorias numa espécie de falso-agentes de si mesmos onde as suas revoltas e criatividade se transformassem em serviços e mercadorias a serem exploradas pelo próprio capital. Ou seja, o indivíduo deixa de se perceber como trabalhador dentro do sistema servil, para se transformar em colaborador e/ou empreendedor onde todo o seu universo criativo e todas as suas expressões intelectuais e comportamentais vão servir de ferramentas para o seu próprio labor. E a luta a partir de agora será de si, consigo mesmo.

É a virada perfeita que o capitalismo precisava, deixando aos poucos de ser um sistema exploratório, para ir se transformando num sistema financeiro e assim, poder estar por trás de muitos “colaboradores” que acreditam estar usando sua criatividade em prol de si mesmo, lutando contra seus próprios vícios e mal percebendo que são meros escravos do mesmo sistema exploratório do passado, agora disfarçado de financiadores e empreendedores. E essa exploração agora pode ser mais assustadora, pois muitos vivem a serviço de si vinte e quatro horas por dia com os celulares ao lado, até mesmo em momentos de lazer e de sono. Esse novo indivíduo também é enfeitiçado, frequentemente, pela própria indústria cultural e jornalística que o convence que ser autônomo e independente é estar em contato com sua criatividade e sua liberdade servil. A demanda por sensibilidade, a indústria da beleza, do bom gosto e do entretenimento agora vão também estar a serviço de possíveis construções de um ser com sensibilidade única e “original”. Jessé Souza em seu livro *A Classe Média no Espelho* (2018) nos apresenta seu olhar crítico para tudo isso ao dizer que:

Parece ironia, mas é pura verdade. Tudo o que foi inventado nos últimos duzentos anos em termo de reflexão crítica e de luta política radical da contracultura acabou engolido pelo capitalismo, mastigado e depois cuspidado de volta em outros termos e com outros objetivos: o lucro máximo e infinito. A criatividade deixa de ser a invenção radical de uma vida nova e agora é utilizada a favor da maior lucratividade empresarial. [...] Com isso, o terreno estava ganho para a redefinição da criatividade como gestão de pessoas com fins empresariais, da originalidade como meio de solução de problemas corporativos, da solidariedade como trabalho em equipe para maior produtividade organizacional. Enfim, para fazer os trabalhadores se verem não como explorados, mas como “colaboradores” e empresários de si mesmos. É assim que muitos se consideram hoje em dia. Somente desse modo podem ser superexplorados a tal ponto que não mais separem o tempo de trabalho do de lazer, ficam à disposição via celular o tempo todo e ainda se acham muito importantes e felizes com a nova servidão. (SOUZA, 2018, p.53-54) [grifo meu].

O exemplo do Mateus e dos seus colegas de setor da companhia multinacional evidencia esse cruel e amargo processo de escravidão contemporânea que o capitalismo financeiro criou nos últimos tempos e que Jessé destaca nesse trecho acima, mostrando a atual realidade de muitos indivíduos perdidos mediante tantas transformações: seres humanos cada vez mais desumanizados, facilmente substituíveis, sem direitos trabalhistas e cada vez mais crentes que são empreendedores de si mesmos, constantemente solapados e sem liberdade, continuamente aniquilados de seus corpos, de seus momentos de lazer, de afetividades e de descanso.

Nessa perspectiva, tem sido visível que a nova ordem além de destruir a sensibilidade do ser humano pode por a criatividade a serviço de uma lógica de consumo e de exploração dentro do sistema capitalista. Não é à toa, que o individualismo vem crescendo com certa intensidade, gerando diversos transtornos na saúde física e mental da população, que tem tido dificuldades em passar por atravessamentos que tragam à tona alguns sentidos existenciais, no caminho do que entende os escritores José Contreras e Núbia Pérez Lara (2010, p.31) quando dizem que a experiência supõe “não só a atenção aos acontecimentos [...] mas sim ao modo em que o vivido vai se entrelaçando com a vida. [...] O corpo é o lugar onde cada história singular é inscrita, onde os sentimentos e os pensamentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens”.

E os caminhos para o conhecimento? Como é que ficam as instituições de ensino nesse emaranhado todo? Dentro dessa lógica amiúde destrutiva, a escola também tem se mostrado um campo regularmente degradado e entregue a sistemas burocráticos, dogmatizantes e embrutecedores. Afinal, a escola é habitada por seres humanos vivos e

que trazem em suas bagagens de vida o mundo do lado de fora, com todas as suas questões e problemáticas. Os educadores cada vez mais estão sendo obrigados a seguirem cartilhas de regras, instrumentos, formas e tempo acelerado de redes de ensino que tendem a mais sufocar do que colaborar, transformando aos poucos, o antigo e artesanal ofício do professor em uma mercadoria quase vazia e incessantemente automatizada.

Inúmeras vezes participei de congressos e reuniões, seja no meu local de trabalho ou em algum encontro pedagógico, onde múltiplas possibilidades instrumentais foram apresentadas com fórmulas e soluções para toda a problemática da Educação nacional (e até mundial!). Mas, quase sempre, caíam em ostracismos, pois careciam de algo muito importante: uma base mais humana, coletiva e aberta à diversidade.

O trabalho do professor vem, aos poucos, se tornando calculável e automatizado, como se fosse tão simples aplicar uma ação ou uma ferramenta na sala de aula e tudo funcionar como num passe de mágica (a chamada instrumentalização). As relações humanas com toda sua fragilidade e sensibilidade, que são a base do trabalho de qualquer pessoa que lida com sujeitos ativos, seguidamente vão se tornando peças manipuladas por redes e sistemas de controles, variadas vezes, superficiais e codificáveis como se a relação professor-aluno pudesse ser assim quantificada.

A escritora e filósofa francesa Simone Weil (1909-1943), na primeira metade do século XX, foi a campo e deixou-se atravessar pelo trabalho em cadeia na fábrica parisiense da Renault, onde trabalhou entre dezembro de 1934 e agosto de 1935, e dessa experiência saiu um livro prognóstico e provocador chamado *La condición obrera* (2014). Nesse seu escrito, ela deixa evidente a aniquilação humana que se avizinhava naqueles anos e nos anos por vir, quando diz que:

O pior atentado, que talvez merecesse ser comparado ao crime contra o espírito, e que não tem perdão se não fosse cometido provavelmente por inconscientes, é o atentado contra a atenção dos trabalhadores. [...] A baixa espécie de atenção exigida pelo trabalho inspirado no sistema de F. W. Taylor³ não é compatível com nenhuma outra porque esvazia a alma de tudo que não seja a preocupação pela rapidez. Esse gênero de trabalho não pode ser transfigurado, é necessário suprimi-lo” (WEIL, 2014, p.66) [grifo meu].

Acredito que uma das coisas piores da fábrica não é somente a exploração econômica, mas a imersão constante dos trabalhadores em formas repetitivas,

³ O Taylorismo consiste no sistema de organização industrial desenvolvido por Frederick Taylor, economista e engenheiro mecânico estadunidense. O principal objetivo dessa técnica é otimizar as tarefas desempenhadas nas empresas, através da organização e divisão de funções dos trabalhadores.

automáticas, embrutecedoras, alienadas e destrutivas, em inúmeras aniquilações diretas dos seus corpos e das quebras de expectativas de liberdades dos sujeitos com o mundo e seus misticismos.

O próprio Larrosa também denuncia, em certos textos, a atual expropriação do trabalho do professor, preso nesse sistema que o tempo todo tenta desqualificá-lo e esvaziá-lo de seu ofício. Em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor* (2019b), destaco um trecho onde ele diz que para o atual sistema exploratório seria necessário:

[...] converter os professores em profissionais intercambiáveis, reduzidos a ser uma função de uma máquina escolar que pretende ser eficaz e, acima de tudo, controlada e controlável. Além disso, para que os expertos e os diferentes especialistas pudessem impor suas metodologias e, em relação a elas, formar e avaliar os professores, era preciso primeiro esvaziá-los de toda singularidade, de qualquer coisa que se remetesse a uma maneira própria de fazer as coisas. Para que se pudesse impor todos esses termos abstratos com os quais se nomeia o que se faz e o que acontece nas escolas, foi preciso eliminar qualquer vestígio de uma língua do ofício que, como tal, estava muito ligada a situações concretas e dificilmente generalizáveis [...] Se a linguagem da escola foi colonizada tão rapidamente pela tecnologia, pela psicologia e pela economia, é porque qualquer outra possibilidade foi previamente deslegitimada e destruída. (LARROSA, 2019b, p.41) [grifo meu].

Há certos subtextos nessa escrita acima de Larrosa, que a meu ver, é importante evidenciá-los aqui, pois ele afirma que existe um corpo vivo nesse corpo da não experiência contemporânea. Corpo esse que, habitualmente volta para casa vazio, incapaz de produzir memórias, massacrado, traumatizado pelo rolo compressor do consumismo excessivo, do sistema capitalista, da ambição desmedida, da falta de liberdade, das relações fugazes e do tempo acelerado que o mundo contemporâneo e tecnológico digital tende a nos impor todos os dias. E tanto o professor quanto os alunos, estão inseridos nessa realidade dura, sádica e mecânica – nessa potente sistemática do “vigiar e punir”, como nos alerta Foucault (2008). E o corpo está aí, vivo, comumente repleto de marcas dos seus não atravessamentos, da crescente falta de diálogos e de sentidos.

A Educação bancária, denunciada e criticada por Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (1987), pode ser considerada o modelo de Educação que simboliza esse corpo morto, a consciência necrófila e o vazio de experiência (modelo tradicional expositivo), onde o professor deposita os conteúdos na cabeça do aluno (que é apenas um arquivador de conteúdos), acreditando que assim o aluno está adquirindo consciência de mundo que o mestre-guia está lhe impondo e o educando é um mero receptor passivo.

Essa Educação bancária também pode estar associada à concepção digestiva ou alimentícia do saber, segundo diz Jean-Paul Sartre (1905-1980) em seu *El Hombre y Las Cosas* (1960), como se os professores estivessem alimentando os alunos com o intuito puramente de engordá-los e nada mais, como acontece em algumas fábulas infantis.

No Brasil, durante muitos anos, o pensamento pedagógico tradicional, geralmente, esteve condicionado a essa estrutura expositiva. Muitas salas de aula eram construídas a contribuir para a fórmula bancária, algumas tinham até um pequeno palco onde o professor ficava em destaque absoluto na sala e o aluno na parte inferior, preso em sua insignificância. Grandes pensadores nacionais como Darcy Ribeiro (1995), Florestan Fernandes (2020), Ruy Barbosa (2002), Anísio Teixeira (1996) e o próprio Paulo Freire (1987, 1996), durante o século XX, foram aos poucos, desconstruindo essa ideia-base expositiva e foram criando uma *Escola Nova*, onde o saber de experiência pudesse se fazer presente em um espaço pedagógico aberto à diversidade e a novos projetos artísticos e esportivos, e também aberto ao diálogo e à participação de toda a comunidade escolar. Esse ideário “escolanovista” se fundamentava principalmente em alguns dos pensamentos do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) que, em certos livros, escreveu sobre a liberdade do aluno em elaborar seus próprios conhecimentos e suas regras morais.

Porém, no período da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985) boa parte desse ideário foi encarcerado. Afinal a repressão foi se intensificando cada vez mais e a liberdade era quase inviável no país, principalmente depois do ano de 1968 quando foi implementado o Ato Inconstitucional nº 5 onde a liberdade de expressão foi extinta de vez e a censura instaurada. Quase todo o trabalho de grandes pensadores foi jogado fora em nome de um patriotismo cego e de um resgate do tradicionalismo conservador que interferiu até mesmo na Pedagogia do país, valorizando o retorno, quase que por inteiro, ao modelo tradicional-expositivo.

Já na redemocratização e até nos dias de hoje, se iniciou alguns resgates para que se retomassem as construções de uma Educação mais humana, diversificada e livre. Todavia, nos dias que se sucederam no Brasil desde o golpe contra a presidente Dilma Rousseff (2015) até o final do governo Bolsonaro (2018-2022) esse jogo da política econômica que anula as experiências foi ressurgido e intensificado e, principalmente depois das eleições de 2018, quando o grupo político que governou o país fazia menções aos tempos de chumbo vivido traumáticamente por muitos brasileiros e incentivava o desenvolvimento no país de escolas cívico-militares com um ensino tradicional-

expositivo como base, voltando assim à pauta nacional, diversos atrasos dentro da Educação e (re)encarcerando muitas possibilidades de criações de novos direcionamentos educativos e alternativos para o país. Sem contar o abandono financeiro às pesquisas que o Ministério da Educação (MEC) sofreu durante todo esse (des)governo com volumosos cortes de verbas.

Voltando ao Paulo Freire (1987), a sua Educação Libertadora (oposta a Educação bancária) vai defender a figura do educador como mediador entre a realidade do mundo e o seu desejo de busca por conhecimento. O professor seria aquele que problematiza o mundo e suas questões para que o aluno, no seu processo de comunicação dialógica com a sociedade, na busca pela consciência de mundo e também na busca da consciência das múltiplas capacidades da sua própria consciência, possa conseguir se libertar das amarras opressoras do sistema político, econômico e social que sempre lhe foi imposto e o aprisiona na incapacidade de “ser mais”.

Com as problemáticas do século XXI, tem sido visível que o professor que ainda é instruído sob o antigo modelo bancário (ainda muito comum na realidade brasileira) tem perdido um importante espaço na sala de aula, o espaço de detentor da informação e da onipresença absoluta. Na época de Freire, a tecnologia digital era algo ainda rudimentar, mas pensando num mundo mais acelerado e consumista dos novos tempos, a tecnologia digital veio ganhando espaços, dinamismos e mais importância na vida dos alunos do que a figura desse professor tradicionalista. E um dispositivo tecnológico atual como um celular *smartphone*, por exemplo, tem mais espaço de dados do que a memória humana – estamos falando de uma ferramenta tecnológica com *internet* onde é possível se conectar a muitos lugares do mundo, ou puxar um *link* de conhecimento e pesquisa sobre diversos assuntos. Realmente na memória de um aparelho como este, cabe muito mais informação e dinamismo do que um professor. E então, surge a pergunta: onde fica o lugar do docente hoje em dia, se perdeu?

Paulo Freire já nos provocava à reflexão sobre o gesto do professor para com o aluno numa tentativa de ir além da pura informação e opinião. Talvez Freire já estivesse antevendo a derrocada que o capitalismo-financeiro e o excesso de tecnologia digital estavam despontando no horizonte. Uma simples ação de proximidade do docente com o seu aluno pode ser uma experiência transformadora para ambos, afinal a aprendizagem está na dinâmica relacional e é preciso pluralizar e estar atento a estes gestos e jogos afetivos para que o ambiente de cognições se torne um espaço prazeroso e aberto para o saber. Veja nas palavras do próprio Freire:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente dos ensinamentos dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p.43-44).

O professor Paulo Freire apontava, em diferentes textos, para a urgência das experiências informais como ações que geram aprendizagens muito significativas na vida do aluno e do ser humano como um todo. O próprio Vygotsky (1896-1934), em debate constante com as ideias de Piaget (1896-1980), dentro da psicologia, em sua *Formação Social da Mente* (1991), também defende a mesma necessidade da ciência se debruçar para entender o desenvolvimento experimental de algum objeto, e não a observação do objeto pura e simplesmente, e com isso, estabelecer pontes de diálogos entre um olhar analítico-explicativo de quem está de fora e um olhar para as ações introspectivas e experimentais desse ser/objeto de pesquisa.

Uma criança, por exemplo, inicia sua fala por volta dos dezoito meses e durante muitos anos na psicologia, ao observar externamente e superficialmente a ação de fala da criança, descrevia-se comumente que nesse período o ser humano inicia o entendimento do signo e do significado e expõe isso através da fala. Diversos pesquisadores depois foram perceber, numa análise mais profunda da experiência e do desenvolvimento da fala das crianças, que nesse período a criança está conectando e desenvolvendo uma associação entre seu mundo externo e seu mundo interno e que essa fala exposta é, na verdade, um processo de construção da sua fala interna (egocentrismo).

Em grande parte das vezes, é preciso estabelecer pontes dialéticas entre a experiência subjetiva de desenvolvimento dos seres e a análise externa (e global) de desenvolvimento dessa experiência, analisando como ela se apresenta em associação com o mundo, com a cultura e com a coletividade. Ou seja, precisa-se também analisar de forma viva o processo e não apenas as informações descritivas.

Ao somar todos esses confusos fatores apresentados aqui como a constante destruição sistêmica do capitalismo-financeiro denunciado em alguns textos por Agamben (2005, 2009), Benjamin (1987, 2021), Weil (2014) e Jessé (2018, 2019, 2020, 2021, 2022); a gradual decadência das relações humanas a favor do consumo, mostrado em algumas falas de Bauman (2001); os excessos e os descontroles das tecnologias digitais; o histórico, muitas vezes, destrutivo da educação experimental no Brasil; e a incessante falta de ações experimentais em diferentes escolas como aponta Freire (1987, 1996) e Larrosa (2015, 2019a, 2019b, 2019c) percebe-se que o saber de experiência pode estar cercado por forças que o aniquilam e sua sobrevivência fica ameaçada. Talvez, seja mais perceptível a não experiência do que a experiência em si, devido a esses inúmeros projetos de ruína do humanismo e da diversidade. E aqui, fiz apenas alguns contornos desses possíveis agentes assoladores da experiência, ou seja, ainda existem muitas outras denúncias e imputações, com visões diferentes, que não entraram aqui em discussão. Mas então, a experiência acabou de vez? Ou ainda podemos enxergar alguns respiros sufocados de sua existência? Há alguns reflexos da sua possível sobrevivência no nosso dia a dia e no mundo? Podemos ainda ser atravessados por ela?

A experiência como um território de passagem e de possibilidades de saberes que se complementam (ou se antagonizam) aos saberes técnicos das informações, costuma ter como ponto crucial a figura do professor como símbolo de encorajamento e de diálogo e assim chegar ao universo experimentalista, afinal o docente tende a ser aquele que rege as ações e desenvolve relações vivas no espaço de aprendizagem. O professor, nessa lógica, é capaz de ser o provocador e o facilitador de percepções (e reflexões) que atravessam um aluno no seu processo de aprendizagem. Porém, para chegar a esse entendimento percebe-se, amiúde, que não é algo tão fácil assim, e a professora Fátima Alves, em seu livro *A Infância e a Psicomotricidade* (2016), nos alerta para um tipo de encorajamento do professor em se expor às experiências em contato direto com os alunos. Vejamos:

O professor deve refletir em espaços privilegiados trocando ideias, buscando ideias, dando opiniões e mostrando e trabalhando experiências que sempre nos encorajam a mostrar o que sabemos. É dessa forma que evoluímos e encorajamos a discussão e fazemos o aluno adquirir a vontade de aprender. A sala de aula pode ser o espaço privilegiado que o aluno pode experimentar suas vivências com conhecimento e sabedoria. (ALVES, 2016, p.62).

O teatro, desde o seu desenvolvimento grego ocidental, repetidas vezes, foi o lugar onde as experiências foram transformadas em acontecimentos marcantes na cena de

acordo com as suas épocas. E, nesse imbróglio de um mundo tão destrutivo da experiência, sem conseguir de fato definir o que seria a própria experiência em si, o principal talvez seja perceber que as Artes Cênicas, atualmente, também podem encarar as mesmas problemáticas da falta de experiências/sentidos em suas estruturas, mas não num lugar que se deva condenar ou ficar em saudosismos eternos, e sim, num lugar possível de ver os atravessamentos e suas ausências como elementos-base para o desenvolvimento da Arte. Ou seja, frequentemente, a não experiência e o vazio de sentidos lógicos, podem ser o material fundamental para se criar experiências estéticas e sensoriais.

Já a ideia de união entre a sala de aula e o teatro, não só pode ajudar no desenvolvimento da criatividade do aluno e sua desinibição ao se expor, mas também pode contribuir com a possibilidade de criar formas alternativas do aluno lidar com problemas familiares, coletivos, sociais, relacionais e políticos. Como professor de Artes Cênicas, cada vez mais percebo que um aluno com algum problema específico pode usar da teatralidade para refletir sobre si mesmo e sobre todo o seu entorno.

Uma vez, um aluno em uma aula de improvisação, narrou espontaneamente a todos, uma série de situações problemáticas que ele vivia dentro de casa. Após a exposição do aluno, dividi a turma em grupos e encenamos, de forma improvisada, a situação vivida e contada pelo colega, porém cada grupo teria que pensar em soluções para esses problemas. Inclusive o próprio aluno-narrador também participou de um dos grupos. Após todas as apresentações, o aluno se sentiu muito agradecido e ficou reflexivo pelas múltiplas possibilidades de resoluções dos seus problemas. Esse trabalho é um exemplo do que seriam algumas técnicas do Teatro-Fórum (1991) criado pelo diretor teatral Augusto Boal (1931-2009) em suas incessantes pesquisas sobre a relação viva entre a cena, o ator e o público.

Outro exemplo, foi quando uma dupla de alunos ficou em recuperação na minha disciplina de Artes Cênicas pelo excesso de faltas, e então decidi junto com eles, fazer uma adaptação de uma cena da peça *Dois perdidos numa noite suja* de Plínio Marcos (1935-1999), onde ali eles poderiam recriar e improvisar saídas importantes para aqueles personagens sem perspectivas de futuro e repletos de ausências em volta de si. O resultado foi gratificante para ambos, gerando reflexões comparativas com aqueles personagens, e desde esse trabalho, coincidentemente ou não, eles nunca mais se ausentaram das aulas. Esse trabalho com Plínio Marcos eu já havia visto em outro contexto na escola em uma

encenação criada por outro professor de Artes Cênicas, ou seja, uma situação foi inspirando a outra.

Para encerrar, apresento uma fala da atriz e pesquisadora Gisela Habeyche (2013), em sua tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde ela revela essa intrínseca diversidade que a experiência teve (seja sobre acontecimentos reais ou sobre o vazio) como elemento estruturante no processo de descoberta e criação dela e de seu grupo de teatro:

Os modos tão diversos de acessar/contatar as pessoas através do teatro podem instaurar trocas preciosas entre os seres humanos, que abrem espaços a experiências e transformações. Os laços criados no contato temporal e espacial de contar uma história permitem a nutrição de impressões, sensações, poesia, pensamentos, desacomodações, enfim, oportunizam devolver a matéria fruída e fluída da elevação ao corpo sentado condenado a se repetir, na corrida contra o tempo para existir. Visionariamente, imagino o acontecimento teatral como uma potência de experiência. (HABAYCHE, 2013, p.216).

1.3. Exemplos de Transitoriedades

Ter consciência daquilo que provoca a nossa não experiência no mundo contemporâneo, talvez não seja tão complicado de ser apreendido assim: basta tentarmos ter a sensibilidade e a compreensão teórico-política-cultural da nossa condição social e estrutural e ampliarmos a nossa percepção para as armadilhas do atual capitalismo-financeiro e do consumismo excessivo. Já para perceber as experiências/sentidos ao nosso redor as coisas podem se complicar mais, acredito que para tentarmos ter essas percepções, o caminho seja um pouco mais tortuoso e complexo. Estamos discutindo, até aqui, as possíveis destruições sistêmicas da própria existência humana, muitas vezes transformada em algoritmos, e essas destruições têm sido tão latentes na contemporaneidade que acarretam dificuldades para enxergarmos alguma coisa com profundos sentidos que tenham nos transpassado como, por exemplo, os atravessamentos ou algo similar.

As Artes Cênicas, possivelmente, é um dos poucos movimentos sociais que ainda proporcionam a meditação e o olhar sensível para as experiências humanas. O palco como o lugar do simbólico e provocador de autorreflexões também pode ser um lugar político importante para que o resgate da humanidade se torne viável (um sopro de esperança talvez). A pesquisadora e pedagoga francesa de Artes Cênicas, Béatrice Picon-Vallin

(2011), nos alerta, nesse trecho, para essa função importante do teatro na contemporaneidade:

Além disso, acredito que é preciso simplesmente formar cidadãos, pessoas que se interessem pelos problemas de seu mundo e sejam conscientes de seu lugar no mundo, e que possam justamente reagir em função do lugar que ocupam no mundo tal como eles o veem com relação ao espetáculo ao qual assistem. (PICON-VALLIN, 2011, p. 201).

Sob essa perspectiva de pensar o teatro como o lugar de formar cidadãos e de refletir sobre a experiência, apresento o exemplo da peça *Les Ephémères*, que teve sua estreia em 2006 do grupo multicultural sediado na França, o *Théâtre du Soleil*⁴. Esse espetáculo foi filmado e pode ser um exemplo de denúncia da limitação dos eventos significativos que criam sufocantes rotinas de ações diárias (um bom exemplo eu diria!). A peça transcorre no plano de memórias em cenas curtas de ações cotidianas de personagens que tentam resgatar, no passado, explicações para entender o presente. As cenas transcorrem num plano quase realístico de ações vividas dos personagens, com comportamentos rotineiros de um dia a dia supostamente qualquer, e essas rotinas são interrompidas por ações marcantes que atravessam a memória dos personagens. Esse limiar entre rotina e não rotina das memórias pode ser considerado o ponto central da peça.

Eu não assisti a esse espetáculo ao vivo e sim através da sensível filmagem de Bernard Zitserman (2009), mas mesmo com minhas percepções limitadas pelo audiovisual, ousei associar o espetáculo às ideias da experiência/sentido que nos formam como sujeitos de atravessamentos, como defende Larrosa em alguns textos. As possíveis ideias, desse sujeito em formação experimental – teoria também defendida pelo escritor e Nobel de Literatura Imre Kertész (1929-2016) – nos diz que: “a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (Larrosa, 2015, p.48).

A trama dessa peça, a meu ver, tende a caminhar na perspectiva de apresentar a efemeridade da rotina e da não experiência presente no dia a dia do cidadão, constituindo-o como tal, e as ações corriqueiras são mostradas, em cena, de forma tão automática e

⁴ *Théâtre du Soleil* – É um grupo de teatro criado em 1964 pela diretora Ariane Mnouchkine, localizado na França e muito atuante até os dias de hoje. Esse grupo de teatro se caracteriza por unir atores e funcionários de diversas nacionalidades.

seguidamente robóticas dos afazeres dos personagens que fica em destaque que aquelas pessoas apenas sobrevivem ao tempo e que perpassam por diversos eventos significativos em suas rotinas diárias, que costumam conduzi-los para vazios existenciais.

As interrupções dessas não experiências acontecem quando fatos marcantes atravessam (de fora para dentro) a vida pacata daqueles personagens e coisas acontecem. Como exemplo, há dois personagens idosos que apenas repetem ações rotineiras até que um neto viciado bate à porta suplicando-lhes ajuda, e todo um caos se instala trazendo assim experiências para o casal nonagenário que até então se encontrava no campo do vazio-experimental-rotineiro. Outro momento é quando os eventos rotineiros de uma médica são interrompidos por uma senhora rabugenta com pedidos um tanto quanto excêntricos que transformam a vida daquela profissional. Ou quando uma família, em suas rotinas de convivência recebe com espanto, a visita de um oficial nazista causando nas “não experiências” da rotina familiar uma brusca interrupção experimental traumática (veja a foto abaixo retirada do *site* oficial da Cia)⁵. Ou ainda quando um personagem transexual em sua rotina de eventos significativos e solitários recebe inusitadamente a visita de uma criança e logo depois de seu pai trazendo experiências antes nunca sentidas. A peça se constitui nesse limiar entre a não experiência e a experiência, entre o sem sentido e o sentido da vida.



⁵ *Link* de acesso para o site da Cia. Théâtre du Soleil: <https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/>

A delicadeza na direção de Ariane Mnouchkine nos coloca neste limite entre um olhar sensível e artístico para essas memórias dos personagens e, ao mesmo tempo, nos faz pulsar questões relativas à sociedade, à política e ao mundo quando essas memórias são bruscamente quebradas.

A atriz e pesquisadora Julia Carrera, em um artigo chamado *Irradiações etnográficas do Théâtre du Soleil* (2016), dedica alguns olhares para as habilidades da diretora Ariane quando diz que “durante toda a sua trajetória Ariane Mnouchkine mescla momentos de criação artística com operações sociais e pedagógicas” (2016, p.30). Abaixo temos mais uma foto do espetáculo, retirada do *site* da Cia, onde se vê um momento em que uma personagem resgata na sua memória, uma cena relevante da sua infância:



As memórias dos personagens são postas em cena de forma tão viva que fica evidente que experiências importantes se sucederam.

Um dos elementos sutil e intrigante na peça, para mim, foi perceber que nesse resgate de memórias há a constante presença da não experiência rotineira dos personagens. E, com isso, algumas perguntas surgem como: se a rotina é fruto da não experiência e tende a se apagar da memória, como os personagens na peça aparecem em *flashbacks* tão exatos realizando ações rotineiras? Se as rotinas estão na memória, elas não seriam experiências/sentidos também?

A peça quase inteira representa a memória dos personagens, afinal eles se recordam de detalhes específicos do passado, até mesmo do vazio das não experiências da rotina vivida por eles ou das pessoas ao seu redor, porém, esses não atravessamentos da rotina (esses eventos significativos) se apresentam vivos ainda como complemento para que as experiências traumáticas pudessem acontecer. A rotina só se apresenta viva porque é fruto de uma memória necessária para que a interrupção dela gere os

acontecimentos marcantes. Ou seja, só há na peça o elemento do não atravessamento, dos eventos, da rotina, do cansaço diário e da repetição de ações sem sentidos do dia a dia porque elas estão próximas de sua própria interrupção. Sem essa memória do vazio rotineiro não poderia haver as experiências marcantes, pois é exatamente a quebra da rotina que faz com que a efemeridade da vida deixe de ser efêmera e passe a ser memória e construa a narrativa da peça. A não experiência e a experiência vazia do dia a dia dos personagens na encenação precisam existir para que as experiências/sentidos aconteçam logo depois.

Outro artista que investiu também nessa complexidade da relação do vazio com o não vazio em alguns de seus textos, foi Samuel Beckett (1906-1989) que construiu algumas de suas narrativas simbólicas em combate com a lógica destruidora dos sistemas políticos de sua época e com personagens que muitas vezes representam a própria não experiência também. Ou seja, o vazio experimental em certo ponto, se torna elemento principal de algumas das peças de Beckett. Um exemplo é o texto *Companhia* (2012), onde apenas uma voz no escuro, no vazio e na solidão é capaz de criar e recriar toda uma narrativa de uma possível não experiência ativa.

Basta. De repente basta. De repente tudo longe. Nenhum movimento e de repente tudo longe. Tudo mínimo. Três alfinetes. Um buraco de alfinete. Na penumbra mais sombria. Vastos aparatos. Nos confins do vácuo sem confins. Donde nenhum mais além. O melhor pior nenhum mais além. De nenhum modo menos. De nenhum modo pior. De nenhum modo nada. De nenhum modo adiante.
Dito de nenhum modo adiante. (BECKETT, 2012, p.87).

Tanto o espetáculo-filmagem *Les Ephémères* quanto alguns dos textos de Beckett, são alguns possíveis exemplos de transitoriedade da experiência que Larrosa busca em alguns de seus textos. No decorrer da nossa existência é aquilo que vem de fora para dentro, que nos interrompe, nos invade, nos transborda, nos acontece e nos atravessa que pode gerar a experiência/sentido e ela assim, pode se fazer presente e pode nos formar (e/ou nos transformar). A memória dos personagens da peça de Ariane tem potencial para estar nesse território de passagem que o saber de experiência costuma se encontrar: quando o que vem de fora para dentro invade a rotina dos personagens, a experiência acontece e sentidos de vida são possíveis de serem construídos (ou reconstruídos) e a memória assim é formada.

Até mesmo na nossa vida privada quando há algum rompimento da rotina de forma traumática, por exemplo, mudanças normalmente ocorrem e o acontecimento

frequentemente fica registrado em nossa memória. Mas com o crescente vazio rotineiro dos eventos significativos do cotidiano de qualquer cidadão contemporâneo, os atravessamentos ficam constantemente inviáveis. Todavia, algumas poucas vezes, esse automatismo diário pode ser interrompido por ações marcantes que nos invade, seja um assalto, um sequestro ou algo terrível que pode nos fazer refletir forçosamente sobre a nossa existência ou talvez nos fazer refletir sobre a importância da unicidade da vida. Nesses momentos, podemos dizer que passamos por uma experiência que veio de fora e nos acometeu, mesmo que não seja algo prazeroso, porém é algo que nos tocou e nos forçou de alguma forma a pensar o que somos e/ou para onde estamos indo (os misticismos da nossa existência) e esses momentos podem ficar permanentemente em nossa memória.

Alguns espetáculos de Artes Cênicas e performances têm se estruturado criticamente, nos últimos anos, nesse limiar entre os eventos significativos capitalistas (a rotina e o campo da não experiência) e a experiência que nos invade como território de passagem e de transformação. A atual formação e a atuação profissional do artista, como já dito algumas vezes, tendem a desenvolver mecanismos de experiências como elementos relevantes na sua formação. Assim, as últimas gotas desse oceano quase desértico da experiência pode ser o que sustenta o artista em seu processo de formação e criação e também em possíveis desencadeamentos dramáticos como os exemplos do espetáculo de Ariane e de algumas peças de Beckett. Tudo isso, para tentar manter viva a chama pulsante, humana e brilhante das Artes e do compartilhamento, como defendia Mario Pedrosa em sua reportagem publicada no jornal Correio da Manhã em 1967, onde ele diz que:

No mundo aberto de hoje, trata-se ainda e no fundo de absorver, de abarcar campos cada vez mais vastos, na apreensão sensorial, e também substantiva, do mundo ou do universo, o que, afinal, desde a arte das cavernas foi sempre a grande missão civilizadora da arte. (PEDROSA, 1967, p.66).

Sob esse pensamento de Pedrosa, mirando a missão civilizadora da Arte, retorno o olhar para a minha caminhada na Educação e penso que alguns raros professores dentro das suas salas de aula até tentam se articular com esse campo (quase mingüado) da experiência (assim como os artistas geralmente fazem), tanto na sua formação pedagógica como na sua atuação dentro da escola. Na academia, também é perceptível algumas poucas luzes no fim do túnel, que tentam buscar mais humanidade e maiores possibilidades de pluralizar relações, momentos e acontecimentos com os seus alunos,

tentando trazer, assim, a própria Pedagogia para um plano mais próximo da realidade e do experimental. E em determinadas salas de aula acadêmicas também há esforços de poucos docentes que buscam manter viva a cultura do aprender com o próximo através dos gestos, dos exemplos, da pluralidade, da diversidade, do atravessamento e da Arte. Porém, tudo muito embrionário, afinal, no Brasil ainda não há uma valorização muito eficaz das Artes como mecanismos pedagógicos estruturantes.

No artigo *Teatro e dança no Centro de Artes da Maré – ações de contra-mundo* (2019) publicado na Revista *Urdimento*, as professoras universitárias Marina Henriques Coutinho e Silvia Soter trazem alguns exemplos e alguns relatos de trabalhos artísticos-pedagógicos realizados no Centro de Artes da Maré (CAM) localizado na Nova Holanda, uma das dezesseis comunidades que compõem o Complexo de favelas da Maré na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, onde há diversas integrações de projetos teatrais desenvolvidos no espaço com alunos universitários de licenciatura em Artes Cênicas da UNIRIO e onde também há um núcleo de dança com alguns projetos ligados ao corpo e ao movimento. As autoras fazem diversos retratos realísticos sobre a dureza, a desigualdade, a violência e outras problemáticas existentes no Rio e nas comunidades excluídas dentro da cidade. Entretanto, a crítica não vem apenas direcionada à estruturação urbana, mas também ao próprio capitalismo que permeia obrigatoriamente as nossas vidas e relações, formando um mundo desigual e cruel que tem fomentado uma Educação bancária quase sempre embrutecedora e explicativa com seus braços opressores. E a Arte funciona como uma possível fissura na comunidade, um possível lugar de respiro, de esperança, de vida e de algumas mudanças de perspectivas de futuro. Essa fissura começa com um não, e do não tende a crescer uma dignidade, que pode ser a arma contra um mundo de injustiças, de guerras, de violências e de discriminações. As professoras-autoras contam que:

O encontro entre os estudantes da universidade e os adolescentes da Maré contribui para a formação de ambas as artes. Os primeiros estudam para serem professores e portanto o convívio com grupos de educandos significa uma experiência plena de prática de ensino; já os jovens da Maré entram em contato com o teatro (universo desconhecido para a maioria deles, filhos das camadas mais pobres da sociedade) e experimentam outro modo de aprender, diferente daquele com o qual estão acostumados nas escolas formais, onde, na maioria das vezes, reina a “lógica do explicador”. [...] Lado a lado com esta política, libertadora ou de emancipação, caminha também uma estética que comunica de forma poética, artística e comunitária os anseios individuais e coletivos. (HENRIQUES e SOTER, 2018, p.68) [grifo meu].

A cultura na comunidade, segundo alguns dos ideais desse projeto no CAM, está na construção que permite aos seres humanos interrogarem o seu cotidiano e projetarem-se na direção do futuro. Ou seja, a Arte pode comunicar o que a vida normalmente esconde da gente, pode levar-nos a lugares de surpresa, de choque e de encantamento, expelindo-nos das zonas de conforto para mudar nossas noções do que somos e do que podemos ser. E essas transformações têm sido, até então, muito vivas com diversos atravessamentos e transgressões dentro de muitos desses centros culturais e educacionais pelo país.

Entretanto, o inimigo está à solta ampliando rapidamente seus tentáculos no crescimento desenfreado do capitalismo-financeiro, do embrutecimento, do consumismo, do dogmatismo cego de redes de ensino e do automatismo desmedido. Na minha caminhada pedagógica percebo que a Educação, em se destacando a Educação pública, por muitos momentos, sobrevive e junta forças para lutar e manter vivo algum resquício de dignidade humana e de corpos ativos, mesmo quando toda essa transitoriedade que as experiências podem provocar se fazem quase impossíveis. Há esses pequenos e importantes projetos experimentais que oxigenam a sobrevivência da experiência. Entretanto, o monstro está à solta e essa transitoriedade da experiência pode sucumbir a qualquer instante.

Desde 2016 faço parte do funcionalismo público da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro como professor de Artes Cênicas da Escola Municipal Andre Urani, localizada na comunidade da Rocinha, na Estrada da Gávea (RJ). E desde 2023 eu também faço parte do funcionalismo público do Estado do Rio de Janeiro, também como professor de Artes do Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral localizado no bairro de Copacabana (RJ). A escola da Prefeitura atende apenas ao Ensino Fundamental II, ou seja, um público de jovens de mais ou menos de treze a dezesseis anos e é considerada uma escola especial, pois abriga o projeto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE). Já o colégio do Estado é de modelo padrão-tradicional e atende apenas ao Ensino Médio, um público de jovens-adultos de mais ou menos dezesseis a vinte anos. Na escola André Urani (da Prefeitura), o projeto GENTE tem, em sua base, algumas inspirações na Escola da Ponte de Portugal que possui uma metodologia muito diferente do modelo tradicional expositivo.

A Escola da Ponte, localizada no município de Santo Tirso (Porto-PT), também é pública e não adota um modelo de séries como conhecemos por aqui. Lá, os alunos de diferentes idades se organizam a partir de interesses comuns para desenvolver projetos de

pesquisa. Os grupos se formam e se desfazem de acordo com os temas e a partir das relações afetivas que os estudantes estabelecem entre si, já os professores são dispostos como tutores que vão observar e promover ações criativas com seus alunos. Na Ponte, não existe sala de aula e sim espaços de trabalho onde são disponibilizados aos alunos recursos diversos como livros, dicionários, gramáticas, *internet*, vídeos e alguns outros dispositivos.

O fundamento do projeto foi desenvolvido pelo professor José Pacheco (2008) em diversos livros, onde ele defende a ideia da solidariedade e da democracia como pilares no processo de Educação, ou seja, não é através da imposição de um método rígido que a escola se estrutura e sim na participação coletiva e na união de ideias, pessoas e ações. O protagonismo e a autonomia dos alunos e de toda a equipe são o foco da escola com o importante uso das palavras, ou seja, o diálogo forma o âmago relacional desse ambiente educativo. Os responsáveis pelos alunos também têm papel fundamental no processo de construção da escola, pois são eles que vão integrar o ambiente de ensino com a comunidade e atender às suas necessidades quando for preciso. É um colégio que ainda permanece em atividade em Portugal e serve, algumas vezes, de referência para diferentes pesquisas pedagógicas, principalmente pelo seu caráter inclusivo e cooperativo.

Já a nossa escola, o GENTE, apenas tem a Escola da Ponte como inspiração, pois o nosso projeto é bem distinto quando pensado na sua estrutura curricular básica, até mesmo porque estamos falando de outro país, com outra cultura e com outros hábitos. Na base estrutural do início da escola há espaços físicos como piscina, quadra, sala de Artes, laboratório, sala de leitura, *wifi* e computadores para os alunos; já no campo pedagógico a escola possui horários de “mentoria” onde os alunos de séries diferentes se juntam para a colaboração em atividades propostas pelos professores e os docentes circulam entre eles caso haja necessidade de intervenção. Durante a semana, os alunos têm horários específicos para obterem aulas com o “grupo diversificado” que é composto por disciplinas como Educação Física, Inglês, Projeto de Vida e Artes Cênicas (minha disciplina). É uma escola que tem um projeto interessante, mas que foi entrando em decadência pela falta de incentivo financeiro e pelo abandono por parte da própria Prefeitura – onde governos foram se alternando e não houve interesse em manter o projeto funcionando integralmente.

A autonomia e o protagonismo são assuntos de alguns debates e discussões nesse projeto, afinal, a ideia de se pensar um aluno protagonista/autônomo tem a ver com o desenvolvimento social e cultural do sujeito que experimenta e é capaz também de

promover experiências, e é imprescindível que ele esteja em contato direto com a sua comunidade, com a transformação não apenas de si, mas de todos à sua volta. Em épocas tão narcisistas onde o individualismo ganha alguns destacados contornos, é preciso ter atenção para que um possível egocentrismo não tome conta da experiência (se ela conseguir ser presente) dentro de determinadas instituições, criando alguns seres superpotentes e presos em si mesmos.

Discutirei sobre esse assunto do individualismo excessivo mais adiante no próximo capítulo. Mas, vale a pena destacar aqui que Jorge Larrosa também alerta, em alguns de seus últimos livros, sobre os cuidados que se deve ter com discursos equivocados de protagonismo e autonomia que, por vezes, são associados arbitrariamente aos seus estudos de experiência e de saber de experiência. Ele vai argumentar no trecho abaixo, se referindo aos alunos e professores na contemporaneidade, que:

O que acontece é que, certamente, a maioria de seus pais e a maioria de seus professores já compartilham esse mundo e essa estrutura mental que supõe coisas tão estranhas como que para estudar é necessário “motivar os garotos” (já incapazes de qualquer interesse pela coisa em si), que em qualquer coisa que façam “têm que ser protagonistas” [...] O que eu queria, em suma, era apontar a ideia de que a relação com o que se faz, com o que a pessoa se ocupa (o estudo, no caso dos adolescentes, mas também o ofício [de professor]) não tem a ver apenas com o eu gosto/não gosto, nem mesmo com uma questão de talentos ou capacidades (me dou bem com isso/não me dou bem com isso), mas também com uma maneira de entender a vida e, talvez, de entender a responsabilidade com o mundo. (LARROSA, 2009b, p.25) [grifo meu].

A meu ver, certas ideias de experiência como saber, trazidas por Larrosa, têm algumas conexões com a atenção e com as responsabilidades para com o mundo, com o fazer as coisas bem feitas junto com o outro e não apenas com a formação ou transformação do indivíduo isoladamente e fechado em si mesmo – com poucos propósitos coletivos. Uma escola que norteia formar alunos na superficialidade dizendo-lhes que são protagonistas/autônomos e que o que há de mais interessante na aula são eles mesmos, muitas vezes, não compreende os caminhos sociais que um saber de experiência pode propor.

A experiência procura ter múltiplos caminhos e olhares, e essa pluralidade necessita ser atuante em todo o atravessamento e visar à coletividade, como algo que acontece conosco e nos invade associando-nos ao que verdadeiramente modificou-nos em compartilhamento com o mundo e com as pessoas que nos cercam. E é através dessa experiência com todos que, possivelmente, olharemos para nós mesmos e

(re)construiremos ideias e conceitos tradicionais que tínhamos, pois a experiência pode nos fazer rever e/ou refazer os pensamentos, tornando-nos reflexivos e fazendo entendermo-nos como sujeitos ativos num mundo que não é apenas habitado por uma pessoa, mas por toda uma coletividade que aprende junto, que se desafia constantemente e que se reconstitui a todo instante. A experiência pode nos colocar como seres integrantes num mundo inacabado, capaz de modificações e de refazimentos constantes, mas junto com o outro e em prol de todos.

Atualmente, o projeto GENTE não está acontecendo devido aos maus tratos institucionais e sistêmicos. A transitoriedade aqui, neste caso, é inversa: de um projeto experimental para a sua decadência com possível retorno a um modelo explicativo ultrapassado. E, para piorar, uma nova gestão (direção e coordenação) assumiu e escola e não se disponibilizou a entender como o projeto funciona desde a sua origem. E assim, toda sua estrutura física e pedagógica está ameaçada a desabar de vez. Para se ter uma noção, a própria sala de Artes deixou de existir, a “mentoria” virou um horário dos alunos fazerem as atividades de casa e a autonomia e o protagonismo são coisas que não existem mais, nem como debate. A estrutura física da escola está muito precária, com ameaça de desabamento do teto de algumas salas, sem ar-condicionado, fios elétricos expostos, os computadores desatualizados, nem sempre há merenda para os alunos e às vezes na escola não têm água e luz. Por vezes, nem mesmo material básico para trabalhar tem na escola como lápis, folhas, canetas de quadro, tintas, pincéis, e etc.

Eis o retrato tão triste do abandono de uma escola pública e a falta de visão mais experimental para os aspectos pedagógicos e sociais que um projeto tão importante é capaz de ser. Fica cada vez mais evidente, a necessidade urgente de se discutir toda essa problemática sobre o saber de experiência e seus caminhos na formação não apenas dos alunos, mas também na formação docente e administrativa dos profissionais de Educação.

Por eu trabalhar nessa escola há muitos anos, a minha tristeza e minha luta para tentar manter alguma dignidade do projeto é constante. A minha sala de aula de Artes, que eu chamava de Espaço Multiuso, era um local sem mesas e com poucas cadeiras, havia plataformas de madeiras que usávamos como palco ou cenário e tínhamos algumas roupas presas em cabides que usávamos como figurinos em improvisações e/ou criações mais elaboradas de cenas. Tudo muito simples, mas com muita possibilidade criativa. Era um espaço livre, onde líamos muito, discutíamos com os alunos propostas de trabalhos e onde desenvolvíamos muitas produções artísticas. Até mesmo trabalhos de danças, desenhos e pinturas também eram realizados nessa sala, afinal, a ausência de mesas e

cadeiras permitiam aos alunos usarem mais livremente o chão, as paredes e os objetos como elementos nas suas múltiplas pesquisas artísticas (em seguida uma fotografia antiga de como era a sala de Artes no GENTE). Essa sala de Artes não existe mais e o espaço cultural da escola foi encarcerado num antigo depósito de entulhos que mal cabem cinco ou seis pessoas, sem nenhuma janela e com paredes manchadas e quebradas.



O Espaço Multiuso (a minha antiga sala de Artes) era um lugar simples, mas com possibilidades artísticas riquíssimas. É possível ver nessa imagem os tabladros de madeiras que podiam ser usados de diversas formas, as ausências de mesas, e no cantinho esquerdo é possível ver algumas bolsas penduradas onde nessa parte da sala ficavam disponíveis materiais de figurino para improvisações e criações de cena.

É muito triste ver um projeto tão vivo se desestruturando aos poucos e mais triste ainda é sentir a falta de entendimento e a desvalorização da importância da Arte dentro de um espaço de Educação pública, ainda mais num espaço que ainda se diz experimental, pelo menos está assim escrito na placa presa no muro de entrada da escola. Para se ter uma ideia, quando fui questionar a atual gestão sobre a ausência da minha sala de Artes, a argumentação foi para que eu não me prendesse a nenhum saudosismo do passado,

como se a Arte tivesse realmente sido extinta daquela escola e agora estivesse enclausurada no antigo almoxarifado ou em salas repletas de mesas e cadeiras e sufocada em metodologias e espaços tradicionais. Acredito que a destruição seja tanta, que não apenas a Arte foi deixada de lado, mas a própria liberdade. Afinal, o diálogo tem desaparecido da escola em troca de um autoritarismo absurdo, de um denunciamento desmedido e de uma falta de sensibilidade para com os alunos e para com alguns poucos professores que ainda tentam manter alguma coisa viva e humana nesse lugar. A resistência tem sido a motivação para continuar indo até lá, só não sabemos até quando conseguiremos.

Volta e meia me pego emocionado ao lembrar que é possível que uma Educação mais libertadora, diversificada e humana aconteça nesse país. E tenho certeza que vivi isso para poder contar que atravessamentos podem acontecer e eles já se fizeram presente aos meus olhos e aos meus sentidos – ainda mais em um contexto tão difícil e violento como a comunidade da Rocinha na cidade do Rio de Janeiro. É por nutrir essa consciência e essa memória de que é possível a Arte experimental manifestar-se, que ainda permaneço indo até lá todos os dias e estou aqui escrevendo essa tese e desenvolvendo essa pesquisa.

Vi, dentro das paredes daquela escola alunos oriundos da favela apresentando peças e cenas de autores como Willian Shakespeare, Nelson Rodrigues, Carolina Maria de Jesus, Ésquilo, Plínio Marcos, Martins Pena, Eurípides, Molière e etc. Vi inúmeras montagens coletivas de criação de textos e cenas de turmas ou de algum escritor magnífico que descobrimos na turma. Incontáveis performances foram construídas nas aulas de Artes, trazendo à tona problemáticas vividas pelos próprios alunos em seus contextos sociais e familiares. A comunidade da Rocinha, apesar dos males da violência, é rica em cultura, tradições e eventos artísticos e esportivos que proporcionaram e proporcionam a criatividade e o desenvolvimento de performances críticas e profundas. Eu vi e vivi tudo isso, e sim, posso dizer com lágrimas nos olhos e com toda propriedade: é possível.

Já na minha caminhada como professor de professores no Instituto de Pós-graduação A Vez do Mestre (AVM), onde trabalhei de 2014 a 2022, a transitoriedade da experiência se desenvolveu com alguns exemplos satisfatórios. Eu ministrava aulas de Pós-graduação de dois em dois meses para alunos-professores em disciplinas como Dinâmica de Grupo, Fundamentos da Didática, Arte e Educação, Práticas de Ensino, Arte e Cultura e Letramento, Jogos Psicomotores e Avaliação Psicomotora tendo sempre como foco discussões em cima do desenvolvimento de saberes de experiências correlacionadas

aos conteúdos e as bibliografias exigidas em cada matéria. Sempre que podia, promovia diversas ações com os alunos-professores para que a prática tradicional de sala de aula pudesse ser de alguma forma desconstruída e os jogos teatrais e as performances me auxiliavam bastante. Até mesmo porque os alunos quase sempre vinham com uma bagagem de embrutecimentos por conta de suas formações tradicionalistas e também por conta de diversos aspectos limitantes de não atravessamentos do mundo contemporâneo.

Era curioso observar algumas resistências de diferentes alunos-professores no início das aulas com medo de se expor e experimentar, e como boa parte deles se transformavam no final da disciplina tendo posturas muito mais abertas, dialógicas e criativas. Também eram frutíferos os momentos de debates pós ações artísticas, onde se compartilhavam impressões e ideias, e onde eu adicionava artigos e livros para complementar e aprofundar mais as conversas. Nas avaliações no final das disciplinas, quase sempre, arriscava propor ações que viessem deles para que pudessemos todos experimentar ainda mais jogos na sala de aula. Abaixo segue uma fotografia de uma das ações com máscaras numa das avaliações proposta por um aluno-professor:



Nessas propostas de ações experimentais para alunos-professores o riso e a alegria são muito presentes e ao mesmo tempo aprende-se muito com corpos ativos e abertos à criatividade coletiva.

Foram muitos momentos marcantes dentro desse espaço universitário. E todas essas ações e jogos me proporcionaram investigar ainda mais os possíveis caminhos da

experiência como importância na construção de saberes e na transgressão formativa de docentes. A alegria quase sempre tomava conta da sala de aula dos alunos-professores e nós aprendíamos uns com os outros com a boca aberta rindo. Eu mantive contato com vários desses alunos-professores e sei o quanto foram transformadoras aquelas aulas da Pós-graduação, pois alguns deles me relataram que modificaram suas metodologias e suas didáticas em suas salas de aulas e/ou reposicionaram sua visão e compreensão de Educação na contemporaneidade.

A AVM fechou as suas portas físicas em 2022 após passar por diversas crises financeiras acarretadas pela pandemia da covid-19 e se mantém hoje em dia nos moldes apenas *online* com um número limitado de cursos e disciplinas.

Alguns possíveis saberes de experiências podem realmente existir como em alguns exemplos de transitoriedade apresentados aqui, seja no teatro, na universidade, em centros culturais e nas escolas. E existem diversos outros exemplos de transitoriedades por espaços educativos e culturais desse país. Todavia, para isso, é preciso olhar para o sistema que estamos inseridos e que nos forma como sujeitos, seja numa visão macro ou numa visão micro, e compreender que do jeito que as coisas estão caminhando e com os rumos que as sociedades estão tomando, a experiência quase não está conseguindo vingar por muito tempo e, com frequência, a destruição é que tem se sobressaído. E é notório que se não houver cuidado, a transitoriedade pode ocorrer no sentido oposto, destruindo o que ainda resta de possíveis experiências nos duros dias que se seguem.

Atualmente, há algumas raras fissuras experimentais onde a Arte e a Educação conseguem resistir com suas ações ativas, seja na formação acadêmica/estudantil ou na formação estética e artística. Mas, tudo muito pontual, fragmentado e esporádico, pois muitas dessas fissuras não conseguem resistir em intervalos muito longos, ou, quando resistem, se estapeiam e caem em lágrimas na trágica perspectiva de sobrevivência.

CAPÍTULO 2 - ENTRE RISOS E LÁGRIMAS

Não olho, no caso, o fato, como uma pedra em que ocasionalmente tropeço; o que ele me revela é que possivelmente tudo precisa ser revisto e reajustado. Saber que dissemos ou fizemos uma tolice, pouca importância tem; o importante é saber que somos tolos. (Michel de Montaigne)

Praticamente todo mundo pode desenvolver distintos potenciais intelectuais, até mesmo porque “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” como afirma Rancière (2015, p.11) no seu esforço de busca por emancipação da inteligência. Esse pensamento é uma tentativa de resgate de igualdade de inteligências e de forças de vontade, mas, cada ser humano tende a ter uma potência de comunicar essa inteligência, ou seja, cada pessoa pode se apropriar ou criar linguagens para comunicar as potências da sua própria inteligência, e cada contexto social, político e econômico também vai estimular ou inibir essa igualdade de potências e de forças de vontade. Entende-se então, que habitualmente, cada ser humano pode ser um caldeirão de oportunidades e esse entendimento talvez contribua como investidas de mergulhar em águas de aprendizagens mais experimentais.

Nós humanos, somos capazes de chegar a outros planetas e de desenvolvermos aparatos tecnológicos que facilitam o nosso cotidiano e ajudam no avanço da nossa própria intelectualidade. Toda essa potencialidade, se bem estimulada, pode ser capaz de coisas inimagináveis, basta uma rápida consulta em cadernos e revistas especializados em ciência e tecnologia para constarmos isso. E por vezes, chega a ser curioso como cada vida humana pode guardar dentro de si uma espécie de código único capaz de articular e desenvolver raciocínios de forma singular e substancial.

A diversidade costuma ser um ponto crucial na formação intelectual humana, ou seja, os sujeitos são capazes de perceber e analisar uma mesma coisa de formas distintas. Uma das boas formas de percepção dessa diversidade de potencialidades singulares é ir em grupo para ver uma exposição de quadros, por exemplo, onde cada sujeito do coletivo pode ser capaz de articular diferentes visões, sensações e reflexões sobre o mesmo objeto. Durante alguns anos, no início da minha caminhada estudantil, na época da graduação,

fui estagiário como arte-educador do Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB-Rio) e minha função era guiar grupos espontâneos e grupos de alunos e/ou professores de escolas públicas e privadas pelos espaços das exposições. Como era potente absorver as percepções subjetivas e diferentes de cada um ali presente nos grupos que eu recebia. Às vezes, o quadro ou a instalação era o mesmo, mas cada integrante do grupo desenvolvia uma percepção única sobre aquele objeto e/ou cada integrante do grupo era capaz de promover conexões surpreendentes.

Nessa pluralidade das relações humanas, com todas as suas camadas de diversidade e de contatos entre pessoas, a comicidade é um elemento que pode se fazer presente em diversos momentos. Como uma possível ruptura da brutalidade e um possível resgate de quem realmente somos, a boca aberta rindo tende a ser um convite para a união, para a aproximação e para o resgate da nossa humanidade plural e ao mesmo tempo única. Entretanto, na diversidade de singularidades de saberes e de articulações de pensamentos é onde também pode morar o perigo, pois somos, constantemente, capazes de pluralizar de formas heterogêneas as nossas ideias e sensações, mas também somos capazes de nos inflarmos como seres superpotentes e ficarmos fechados na nossa “bolha” a ponto de não escutarmos o outro, correndo o risco de destruir a própria ideia de diversidade.

O olhar excessivo para si a ponto de destruir ou anular o outro e/ou o coletivo ao qual estamos inseridos, pode construir armaduras tão fortes que nem o mais hábil gladiador romano seria capaz de destruir. E essa arrogância sobre si mesmo não se habitua a ser destrutível apenas para o indivíduo (preso na sua solidão), mas também pode ser destrutível para toda a sociedade à sua volta causando alguns prejuízos, lágrimas e dores.

O resgate de um viável saber de experiência inclina-se na tentativa de quebrar essas armaduras ou, pelo menos, perfurar pontos sensíveis para que transformações possam acontecer e quem sabe até fazer o humor surgir. Giorgio Agamben em seu livro *Infância e história: destruição da experiência e origem da história* (2005) faz uma comparação entre os personagens Dom Quixote e Sancho Pança, da literatura de Miguel de Cervantes (1547-1616), como a representação dos homens contemporâneos fragmentados que dificilmente conseguem ainda experimentar o mundo ao seu redor, se tornando aos poucos, sujeitos escravos de si mesmos e na, maioria das vezes, incapazes de diálogos e de trocas:

O velho sujeito da experiência, na verdade, não existe mais. Ele se duplicou. Em seu lugar existem agora dois sujeitos que, no início do século XVII, um romance retrata enquanto caminham lado a lado, inseparavelmente unidos, em uma busca tão aventureira quanto inútil.

Dom Quixote, o velho sujeito do conhecimento, foi enfeitado e pode apenas fazer experiência, sem jamais tê-la. Junto a ele, Sancho Pança, o velho sujeito da experiência, pode apenas ter experiência, sem jamais fazê-la. (AGAMBEN, 2005, p.33).

Nesse trecho, Agamben apresenta o sujeito contemporâneo da experiência, como um ser desmantelado e multifacetado como Quixote e Sancho, e o que mais se evidencia é a falta de diálogo entre ambos. Como dois polos que não conversam entre si, seguem os dois corajosos cada um no seu universo e na sua crença sobre si mesmo, entendendo os desafios da vida e do mundo cada um a seu modo e do seu jeito absoluto. Talvez, a experiência de dialogar e de compartilhar, para se construir um senso comum, pudesse ser uma saída para esses dois aventureiros errantes: caminhar juntos, entre risos e lágrimas, dividindo suas aventuras, para que o individualismo e a solidão se anulassem de ambas as partes e o atravessamento da coletividade e do compartilhamento pudessem uni-los de alguma forma. Como um corpo dividido em dois polos, a união entre eles seria o laço perfeito para que a experiência humana se fizesse um pouco mais completa.

Essa linha tênue entre a potência experimental de cada sujeito e sua porventura arrogância intelectual, supostamente, é um dos pontos mais sensíveis na nossa construção social contemporânea e o núcleo crítico desta pesquisa. Para muitos sistemas econômicos agressivos, esse desmantelamento da coletividade em nome do individualismo superpotente pode ser o “prato cheio” para a exploração e para a manutenção de estruturas de poder e de desigualdades. E isso incorre em muitos perigos não só para o campo das Artes, mas também para a Educação e para tantas outras áreas de conhecimento e de trabalho.

Mostrar os dentes e rir em meio a inúmeras dificuldades ao nosso redor talvez seja mesmo um ato de resistência como defendia o ator Paulo Gustavo (1978-2021), e o humor talvez seja também propulsor de alguns resgates da nossa humanidade propondo algumas aberturas ao diálogo, ao contato, à transformação e à transgressão. A comicidade costuma ser a nossa ferramenta de desconstrução e de restauração de estruturas e conexões, eventualmente, por isso, seja tão ameaçadora para sistemas construídos sob a base da rigidez, do individualismo e burocraticamente sérios. Que não nos esqueçamos jamais das sábias palavras do poeta nigeriano Achebe (2012, p.18) quando disse que “ser despojado de seus bens não é motivo para riso, claro, nada que desperte o bom humor. Contudo, o mais incrível é que os despossuídos muitas vezes transformam sua impotência

em algo útil e riem dela, e assim se elevam acima da desolação e do desespero, pois o humor é algo essencialmente humano!?”.

2.1. Entre Risos: Transgressões das Regras

Estamos vendo que existem diversas dificuldades para se compreender o que é de fato a experiência e vimos que olhar para o seu oposto (para a ausência de experiência) pode ser um caminho angustiante e confuso, mas ao mesmo tempo pode ser esclarecedor em diferentes aspectos. Todavia, quando se pensa em formações das Artes Cênicas e da Pedagogia, com esforço, conseguimos identificar ao nosso redor alguns poucos elementos que parecem se aproximar de possíveis experiências. Entretanto, são experiências formativas àquelas em que se coloquem à prova a própria identidade do sujeito e sua coletividade como elemento de pesquisa, de reflexões e de desconstruções e não meras atividades dinâmicas e recreativas. E no meu caminhar de trabalho e pesquisa, investigando a sala de ensino e a sala de ensaio, ando percebendo que há um quesito que, se for bem utilizado, pode ser uma peça essencial que irá talvez nos ajudar a aproximarmos-nos de saberes de experiência. Esse quesito pode ser transformador e revelador de caminhos experimentais e é um elemento polêmico e ao mesmo tempo bastante potente: o riso.

Há algumas curiosas terminologias dentro desse universo da comédia que eu acho válido apontar aqui logo de início para esclarecer alguns entendimentos. Dando uma folheada no *Dicionário de Teatro* (2007) de Patrice Pavis observam-se poucos conceitos dentro desse campo e muitas palavras que nem chegam a entrar em discussão. A palavra comédia, por exemplo, numa visão mais clássica, tende a estar mais associada às ideias opostas à tragédia, remetendo-se às peças gregas antigas. Já dentro da palavra cômico, é possível estabelecer algumas conexões com outras terminologias. Segundo Pavis, o cômico:

não se limita ao gênero da comédia; é um fenômeno que pode ser apreendido por vários ângulos e em diversos campos. Fenômeno antropológico, responde ao instinto do jogo, ao gosto do homem pela brincadeira e pelo riso, à sua capacidade de perceber aspectos insólitos e ridículos da realidade física e social. Arma social, fornece ao irônico condições para criticar seu meio, mascarar sua oposição por um traço espirituoso ou de farsa grotesca. Gênero dramático, centra a ação em conflitos e peripécias que demonstram a inventividade e o otimismo humanos perante a adversidade. (PAVIS, 2007, p. 58).

Ou seja, as ideias em torno da palavra cômico, são mais abertas e amplas, abrindo muitas possibilidades de interpretações, com caminhos que podem ser bem distintos e diversificados. Sobre a palavra humor, Pavis (2007, p. 60) vai traçar um olhar conectado mais à noção de ser um dos meios para chegar ao risível, ele destaca que “o humor é um dos procedimentos favoritos dos dramaturgos (em particular daqueles que elaboram brilhantes diálogos filosóficos ou de *boulevard*). Seve-se do cômico e da ironia, mas possui seu próprio tom.” Percebe-se, com isso, que o humor não tem apenas algo de libertador como parece ser a ideia de cômico, mas também de algo grandioso e edificante, quase como que a formação de uma estrutura comportamental, psicológica e/ou social.

Já a palavra riso possui alguns contornos diversos associados a determinados comportamentos afetivos e/ou coletivos, por exemplo, a ideia de riso de acolhida, ou riso de exclusão, ou riso espontâneo, ou riso bruto e etc. Ou seja, segundo alguns apontamentos do dicionário de teatro, a noção de riso parece estar ligada a um corpo vivo, a um corpo inteiro, a funções vitais que se relacionam com o mundo e é provedor de ações e reações. A melhor explicação, para mim, do que Pavis (2007, p. 59-60) traz sobre o riso está quando ele diz que “a necessária solidariedade entre os que riem tem por consequência ou rejeitar como ridícula a pessoa cômica, ou convidá-la a juntar-se aos que riem através de um movimento unanimista de fraternidade humana”.

A ideia da palavra comicidade não aparece nesse dicionário, mas está a meu ver, correlacionada com as noções de cômico como um fenômeno humano ligado ao jogo e à brincadeira e à capacidade de perceber aspectos ridículos da realidade a nossa volta. O emprego do sufixo “-dade” na palavra cômico ajuda a pensar numa possível expressão afinada com a ideia de estado, de situação e/ou quantidade. Estamos nos referindo, então, a certos estados de espírito, ou a gestos e movimentos do corpo humano em prol do risível, de uma possível penetração do cômico no dia a dia criando ambientes e/ou situações onde o riso possa se formar e se estabelecer entre humanos.

Existem muitas outras palavras dentro desse universo do cômico que poderíamos ficar aqui, criando uma nova tese e discutindo essas terminologias, mas não se trata do propósito dessa escrita. Há termos mais usuais como graça, gracejo, engraçado, palhaçada, divertido, pitoresco e tantos outros que demonstram que a língua portuguesa é muito vasta, podendo trazer diversos e diferentes termos para se referir a um único assunto. No nosso dia a dia essas palavras, usualmente, se inter cruzam, afinal quase ninguém fica se precavendo sobre qual a melhor terminologia dizer quando se depara com algo e/ou situação risível. Conversando com alguns comediantes profissionais ou

assistindo a algumas entrevistas de humoristas que atuam ativamente na cena, essas terminologias, um tanto quanto estratificadas, não se concretizam no trabalho desses artistas, que em fartos momentos misturam livremente as palavras em torno do âmbito da comédia. E, aqui nesse texto, as palavras como humor, riso, cômico e comicidade vão também se entrelaçar propositalmente e livremente, para tentar deixar a discussão o mais informal possível e com menos rigidez e limitação acadêmica.

O riso, em muitas oportunidades, pode ter a capacidade de resgatar o indivíduo das amarras de sistemas que podem o enclausurar em máscaras rígidas e cheias de convenções. Não estou falando de máscaras físicas reais, mas sim de máscaras sociais imaginárias que transpomos à medida que vamos passando por lugares e situações diversas no nosso cotidiano, podendo desenvolver, com isso, a nossa personalidade e as nossas relações sociais. E, ocasionalmente, o próprio ambiente que frequentamos vai exigir de nós a vestidura comportamental e linguística de uma máscara específica.

O ato de rir pode ser uma forma de denunciar essas máscaras sociais rígidas e mostrar o quanto um sujeito pode estar preso em regras e estruturas tradicionais que o modelam e degradam o seu próprio humanismo. O humor pode ter o potencial de libertar o ser humano e de fazê-lo salvar a si próprio. E esse tipo de desmascaramento também vale para todo o coletivo, para qualquer convenção social, pois o humor também pode ter a capacidade de mostrar o quão farsantes, ardilosas e vazias de sentido são as regras sociais, sejam elas quais forem. O humor arrisca-se em revelar a tolice dos sistemas e ao mesmo tempo denunciar o quão limitados podemos ser ao criar e seguir tamanhas limitações estruturais; ou seja, a comicidade é suscetível de revelar o quanto inibimos a nossa própria liberdade em nome de regras e comportamentos que nós mesmos criamos como diretrizes sociais.

O encenador Antônio Abujamra (1932-2015) dizia que sem crueldade não há humor e eu também diria que sem a crueldade não há experiência. A comicidade pode ser cruel porque ela expõe todos os ardis que se fazem presentes nas sociedades, todas as limitações que o próprio ser humano cria e que em diversos casos, transforma-o em escravo de si mesmo. No fundo, o humor tenta destruir os individualismos egocêntricos, e simultaneamente também tenta escancarar o quanto somos frágeis na nossa relação com a natureza, faz parte da nossa existência a não compreensão da própria vida e isso costuma nos assombrar. Caminhar por um saber de experiência talvez seja também entender o quanto somos frágeis, insignificantes e medrosos nessa imensidão do planeta e o quanto as regras e estruturas sociais, criadas pelo próprio ser humano, podem limitar-nos para

experimentalizar as situações e as relações possíveis e impensáveis, sem contar o próprio individualismo em si, que também é capaz de ser um elemento destruidor de qualquer alternativa de experiência.

Basta uma simples olhadela no livro do historiador e escritor francês Georges Minois, chamado *História do Riso e do Escárnio* (2003), para entender que o humor é viável de ser um fenômeno apto a esclarecer, em parte, a caminhada humana na Terra e que historicamente o riso foi condenado por muitas sociedades e figuras importantes, por conta do seu poder de corroer os discursos e as regras prontas de verdades absolutas, totalitárias e de construções sistêmicas. Já na contemporaneidade, nós vivemos consideravelmente bem com a possibilidade de rir livremente, coisa que no passado chegou a ser censurado em alguns momentos emblemáticos. Apesar de que, atualmente, diversos relances de regressão autoritária e conservadora em cima do riso têm se tornado presentes novamente.

A comicidade, de modo geral, caminha por um olhar cético sobre si mesmo e dificilmente permite a nossa fixação em um modelo imposto de padrões comportamentais, linguísticos, estruturais, religiosos, dogmatizantes e/ou relacionais. Pelo contrário, a comicidade mira para a quebra de qualquer sistemática convencional e pode derrubar qualquer máscara social que queira fazer-se de séria, por isso, em eventos militares, por exemplo, o riso não pode estar presente quase nunca. E imaginem uma cena de um tribunal penal poderoso onde de repente todos os participantes dessa cena (ou bastasse apenas o juiz) passassem a usar chapéus de palhaços. Imediatamente o modelo de seriedade dessa situação, desses personagens e dessa estrutura social cairia por terra e se evidenciaria o quão ridículos podemos ser e se criticaria a rigidez dessas organizações. O riso, na verdade, não propõe necessariamente a destruição das falsas máscaras sociais, mas nos força a reconhecer o seu caráter de máscara, ou seja, a sua simulação. Larrosa, em sua conferência intitulada *Elogio do Riso*, que está inserida em seu livro *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (2019a), desnuda o valor intrínseco da destruição das certezas que o cômico tem como pilar estruturante, principalmente a certeza que pode enclausurar qualquer consciência humana que seja individualista na certeza de si. Larrosa nos diz que:

O riso, quando é entendido como autoironia, como um componente irônico da própria consciência supõe sempre um olhar cético sobre si mesmo. E funciona assim, como um tipo de corretivo frente a uma consciência que tende à fixação, à limitação, a sentir-se demasiadamente crente de si mesma. A autoironia é um movimento de revogação da identidade: a consciência que se ri anula-se a si mesma,

se contradiz a si mesma, está sempre por cima de si mesma, a fim de evitar sua fixação. E assim, o riso põe a nu sua própria finitude, a arbitrariedade e a contingência de qualquer forma estabilizada. (LARROSA, 2019a, p.225).

O riso logra polemizar com o sério, entrar em contato com o sério, dançar com o sério, dialogar com o sério, ou seja, o riso vai rivalizar com essa linguagem que se pretende elevada, dominando o mundo com expressões canonizadas e aceitáveis que não duvidam de si mesmas. Há alguns delírios no mundo contemporâneo como a seriedade das burocracias, aos quais os cidadãos criaram na crença de ser o melhor caminho para todos, sem perceber o quanto essa seriedade burocrática pode nos limitar de agir e de viver em diversos contextos. O riso, constantemente, desmascara esse tipo de comportamento, retira-o de seu lugar, de seus esconderijos e o expõe para olharmos como ele é, como uma casca superficial e vazia. Quase toda burocracia veste a máscara da seriedade e da moral, mas em sua essência tende a ser superficial e desnecessária. Muitos brasileiros já se deparam com burocracias como ter que levar um mísero papel de uma instituição pública a outra, seja para receber um carimbo ou uma assinatura, perdendo com isso tempo, dinheiro e paciência, e muitas vezes sendo obrigados a seguirem uma infinidade de protocolos que essas instituições exigem por serem lugares “sérios”, mesmo em tempos de tecnologia digital tão avançada.

O crítico e dramaturgo americano de origem inglesa Eric Bentley (1916-2020), em seu livro *A experiência viva do teatro* (1967), reivindica um espaço de emotividade trágica e dramática perdida, nos últimos anos, para a seriedade de sistemas duros e dogmatizantes, veja:

Observe-se como, nos últimos cinquenta anos, o prestígio da ironia seca subiu, enquanto o das emoções alterosas declinou. [...] Modernizamos as tragédias gregas eliminando todas as variantes de ‘ai de mim!’. Se Cristo e Alexandre, o Grande, ressuscitassem, ensiná-los-íamos a reterem as lágrimas. (BENTLEY, 1964, p.184) [grifo meu].

Adiciono a essa ideia de Bentley, o pensamento do professor e pedagogo Jorge Larrosa (2019a) que também vai reivindicar, no texto abaixo, um campo de maior liberdade e de menor moralização dentro da própria Pedagogia:

Talvez meu objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico. E sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda. Que acontece, então, na pedagogia, para que se ria tão pouco? Eu tenho duas hipóteses. A

primeira é que na pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é um campo constituído sobre um incurável otimismo. E o riso está sempre associado a uma certa tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo. (LARROSA, 2019a, p.214).

Curioso pensar que tanto para Bentley quanto para Larrosa, cada um em sua época, há um mundo de normas densamente sérias que vão destruindo a capacidade humana e sensível de perceber as relações. No entanto, a ironia é um elemento de crítica para Bentley que acredita que através dela o mundo tem se tornado menos dramático e com menor capacidade de abstração e de sentimentalismo: a consciência irônica do sujeito e as modernas estruturas dos sistemas de consumo vão, aos poucos, destruindo a capacidade do ser humano de despender lágrimas e comoções com o próximo. É como se a consciência de si fosse desfazendo sua “tragicidade” para dar lugar a um estado de consciência mais seco, frio e automatizado. Talvez Bentley estivesse assustado com o quanto os sistemas foram deteriorando a nossa capacidade de sensibilidade.

Já para Larrosa, entender o mundo de forma mais irônica pode ser a porta de entrada para se desestruturar os pilares duros, convencionais e sérios do academicismo e da Pedagogia tradicional: olhar para si de forma irônica, permite a desconstrução de diversas convenções sociais não só na Pedagogia como na vida em coletividade. É como se a consciência irônica de si mostrasse que aquilo ao qual vamos nos tornando, dentro dos sistemas, não fosse grande coisa como fantasiosamente acreditamos. Larrosa está apontando para um olhar humano sobre si, distanciado das fortes emoções e das próprias regras estabilizadoras das ordens e convenções. Esse sujeito irônico se encarrega de manter o ato dialógico e a consciência aberta se desprendendo continuamente para além de si mesmo.

O filósofo francês Henri Bergson, autor do livro *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade* (2007), afirma que para rirmos no cotidiano temos que ser insensíveis, mesmo que por segundos, às questões sérias e emotivas da sociedade e temos que ter um olhar racional e distanciado para tais fenômenos comportamentais e culturais. Bergson (2007, p.3) vai dizer que: “o riso não tem maior inimigo que a emoção”. E esse distanciamento emotivo pode ser a chave principal para observarmos o quão ridículo é o nosso entorno com suas excessivas e burocráticas leis, determinações e prescrições. Caso contrário, se somos seres ultrasensíveis às convenções, se levamos fé inabalável em tais

regras, ou se nos comovemos emotivamente e seriamente com qualquer coisa ao nosso redor, o humor tende a se fazer inviável. Veja nas palavras do próprio autor:

Cabe ressaltar agora, como sintoma não menos digno de nota, a insensibilidade que ordinariamente acompanha o riso. [...] A indiferença é seu meio natural. O riso não tem maior inimigo que a emoção. Não quero com isso dizer que não podemos rir de uma pessoa que nos inspire piedade, por exemplo, ou mesmo afeição: é que então, por alguns instantes, será preciso esquecer essa afeição, calar essa piedade. Numa sociedade de puras inteligências provavelmente não mais se choraria, mas talvez ainda se risse; ao passo que almas invariavelmente sensíveis, harmonizadas em uníssono com a vida, nas quais qualquer acontecimento se prolongasse em ressonância sentimental, não conheceriam nem compreenderiam o riso. [...] Que o leitor agora se afaste, assistindo à vida como espectador indiferente: muitos dramas se transformarão em comédia. Basta taparmos os ouvidos ao som da música, num salão de baile, para que os dançarinos logo nos pareçam ridículos. (BERGSON, 1924, p.3-4) [grifo meu].

Estendo essa teoria de Bergson para as Artes Cênicas onde propositalmente é possível provocar, de diversas formas, essa quebra da seriedade emotiva dos padrões comportamentais da sociedade como, por exemplo, usar técnicas cênicas como a repetição, o exagero, a ironia, a surpresa, o ineditismo, a quebra de metáforas e etc. Dentro dessas estruturas técnicas da palhaçada, destaco o ineditismo como um bom elemento para se entender a quebra de expectativa social que ajuda na produção do risível. Quando dentro de convenções pré-estabelecidas na sociedade o inesperado acontece, ficamos tentados ao riso porque determinado acontecimento se distancia do que esperávamos daquela situação/convenção naquele determinado ambiente, gerando, assim, ocasionalmente, um estado fora do lugar comum e é exatamente nesse fora do lugar comum que a experiência também pode se desenrolar.

O pesquisador Marcus Mota em suas pesquisas sobre *Dramaturgia e Comicidade* (2011) defende que o riso normalmente aparece quando há quebras de probabilidades de atos e situações convencionalmente estabelecidas. Por exemplo, as dificuldades e problemáticas de um personagem mediante uma situação banal que na vida real dificilmente gerariam tantos empecilhos, quebram a burocrática expectativa padrão-social e isso pode gerar o riso, ainda mais quando o personagem abre mão de recurso de insistência ou de repetição do absurdo.

Em suas notas e materiais de pesquisa, Mota analisa alguns filmes de cinema mudo presentes no documentário de Robert Youngson⁶ de 1960, e dentre suas análises, ele faz a seguinte reflexão sobre as quebras de expectativas e o ineditismo de uma cena cômico-absurda de um dos filmes, onde diversos “quiproquós” se desenrolam quando um personagem vai comprar um simples sorvete:

Instalados nessa experiência que se organiza em uma lógica outra de ações, começamos a nos surpreender com o que acontece e acabamos por rir. Tal resposta relaciona-se ao fato de procurarmos explicar o que acontece segundo nossas expectativas. Porém, diante de eventos com uma baixa taxa de ocorrência, produz-se uma resposta ambivalente frente ao que ambivalentemente é exibido. De um lado, os agentes, os atos e os materiais são comuns, conhecidos. De outro, o produto da integração e utilização desses materiais e atos não o é. A baixa frequência do que ocorre sugere não só sua raridade como também seu ineditismo. As possibilidades de alguém ir comprar sorvete e se defrontar com tantas complicações é sem dúvida algo raro e inesperado. (MOTA, 2011, p.76).

Esse estado de comicidade mencionado por Mota, costuma estar atrelado a um olhar mais racional sobre a vida. Quando nos afastamos da densidade trágica (piedade e terror) da situação, o humor encontra brechas e procura se dissipar, podendo desconstruir qualquer preceito de seriedade e, assim, ridicularizar qualquer ordem que se faz cânone (como dois polos antagônicos mesmo). E geralmente, pensando na sala de aula, o riso encontra espaço justamente quando o professor se permite estar fora do lugar comum da tradição pedagógica expositiva, propondo aulas, por exemplo, com jogos teatrais e performances onde o conhecimento pode ser transmitido de outra forma relacional com os alunos. Esse professor, que pretende estar aberto ao campo de experiências dentro da sala de aula e aberto ao campo das Artes, precisa majoritariamente se permitir ao ridículo e desconstruir a narrativa clássica do mestre regado e rígido que não se permite a nada e se abrir para o universo da incerteza, do sair da mesmice, do lúdico, da aproximação e da afetividade.

No início da minha caminhada como professor de Artes Cênicas, em muitos contextos, encontrei-me preso dentro da estruturação moral-tradicional de ensino porque foi assim que fui doutrinado, e eu também acreditava que a rigidez era sinal de respeito a mim e a profissão. Mas, com o passar do tempo, investigando o saber de experiência e a

⁶ Robert Youngson viveu entre os anos de 1917 a 1974 e foi um diretor e produtor cinematográfico estadunidense que ficou conhecido por fazer reviver filmes com técnicas de cinema mudo. Infelizmente há poucos registros de seus filmes na *internet*, mas é possível assistir a uma de suas criações chamada *4 Clowns* (1970) na plataforma online *youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=DDzna9kRCPg>.

comicidade, fui me permitindo ser um professor ridículo. Fui consentindo a minha própria transgressão, diminuindo dentro de mim as ordens de máscaras excessivamente rígidas e moralizantes da estruturação de ensino, e com isso, fui me aproximando dos alunos com o riso aberto para descobrir novas possibilidades e (re)construir novas relações. Fui aprendendo, por exemplo, a perguntar como foi o final de semana para os meus alunos, a conversar coisas que não tinham a ver com a minha disciplina, a promover aulas sem tantas regras rígidas, a brincar com assuntos do próprio conteúdo, a ouvir mais os meus alunos, a desenvolver jogos teatrais e performances com eles como pesquisa, a perguntar mais do que explicar e a mostrar mais os meus dentes rindo. Ou seja, com o tempo, percebi que um encontro bem-humorado e tranquilo pode provocar muito mais interesses e aprendizados do que qualquer instrumentalização bem fundamentada.

Até hoje, em pleno século XXI, a maioria dos alunos ainda têm aquela tradicional imagem moral do professor como o velho mestre que não ri, que não brinca, que não se diverte e que sabe tudo; e diversos professores também vestem essa máscara moralizante durante sua carreira. Entretanto, essa imagem antiga do sábio ancião vem sendo desmistificada aos poucos no processo de formação pedagógica, mas mesmo assim, ainda se faz muito presente essa imagem do professor como um ser rígido e incapaz do ridículo de si mesmo. Obviamente que não estou me referindo aqui ao sentido pejorativo da palavra ridículo, mas sim do seu sentido de estar fora do lugar comum, fora do padrão rígido e aberto ao devir. Incontáveis vezes, encontrei alunos ou ex-alunos fora do ambiente escolar e eles levaram um susto ao me verem realizando coisas normais que qualquer cidadão faria no dia a dia. Lembro-me até hoje, do dia em que uma aluna ficou intrigada quando me viu comendo pão com manteiga numa padaria. E também, outra vez, em que um aluno me encontrou na fila de uma agência bancária e ficou surpreendido ao perceber que eu também pago contas.

Jorge Larrosa (2019a, p.210) ironiza essa velha visão austera e dogmática do professor quando diz que “ainda que fosse só para fazer um experimento: que se pode pensar quando alguém leva, em lugar de gravata, um chapéu de guizos? Que tipo de pensamentos podem surgir numa cabeça ladeada por umas orelhas de burro? Se alguém veste a capa puída dos vagabundos, pode pensar da mesma maneira daquele que leva uma toga de professor? E, sobretudo, servirão esses pensamentos, se é que são pensamentos, para alguma coisa, digamos, importante?”. É, geralmente, na diversidade e no estar fora do padrão que o humor, e também a experiência, podem encontrar espaços para

acontecerem, basta tentarmos nos abrir para isso, mesmo que não sejam fáceis as desconstruções.

No artigo intitulado *A potência do humor e do riso na escola* (2007), publicado na revista *Alegrar*, do professor e escritor Sérgio Andrés Lulkin, essa possível relação do humor achar brechas no discurso e no comportamento do professor tem se tornado essencial para que muitas transformações aconteçam no processo de ensino, veja na palavra do autor:

Se o mestre deseja a ordem rígida, o silêncio total e a fala apenas autorizada devem manter-se longe do evento cômico, para não provocá-lo, para não autorizar a excitação do riso dentro dos lugares da educação. No entanto, que o mestre não esqueça que há movimento nas brechas da palavra das verdades, há sempre um furo no discurso monológico, uma rachadura por onde o humor vaza. (LULKIN, 2007, p.7).

Lulkin nos sensibiliza para que possamos nos permitir a abrir caminhos para o cômico e nos avisa que é possível que o riso entre quase sempre no discurso e no trabalho do professor em um espaço pedagógico, basta que ele se permita sensibilizar-se e deseje isso. No artigo, o escritor apresenta vários relatos de experiências bem sucedidas de professores que usaram dessa estratégia da comicidade na sala de aula para facilitar o processo pedagógico, destacando que o riso na maioria das vezes aparece quando o professor se disponibiliza a transformar sua aula em algo fora das convenções tradicionais e é capaz de rir de si mesmo e das situações.

Há um certo mito, que a meu ver também precisa ser desconstruído, que é o da perda de domínio da turma caso o humor se faça presente na sala de aula, como se um ambiente de ensino mais descontraído pudesse se transformar numa desordem e numa bagunça generalizada. Com frequência, é preciso achar equilíbrios nessa linha tênue entre o humor e a seriedade emotiva, tender para um lado sério e rígido demais no espaço de ensino pode ser desagradável e chato, porém, caminhar para um lado excessivamente brincalhão também pode atrapalhar o andamento de qualquer aula e/ou de qualquer situação. E o risível desequilibrado pode caminhar para ações e reações violentas com resultados dramáticos, por isso, usualmente se faz necessário o bom senso e o entendimento do respeito ao próximo, às idades e à coletividade. Mas, pontos relevantes sobre esse tema surgem em forma de questionamentos: por que esse medo de perder o domínio existe? Qual a real necessidade de manter a ordem absoluta na sala de aula? Qual o sentido de querer manter o rígido domínio na relação com os alunos? A quem

agradamos com essa rigidez, aos alunos ou ao ego inflado e autoritário do professor e/ou das instituições?

Cada caso é um caso, cada contexto de sala de ensino é um contexto específico, não dá para generalizar nada em se tratando de Pedagogia e de Arte, e nem é essa a proposta dessa escrita de tese. Assim como também não é proposta desta escrita debater e discutir os perigos do humor na sala de aula e na sociedade. A ideia aqui é diminuir o máximo possível algumas generalizações e tentar entender o riso como potencialidade nas relações. Todavia, habitualmente, vale a pena se perguntar, como professor e como artista: qual o caminho relacional com as pessoas e com o ambiente de trabalho eu desejo construir? Ou ainda, qual é o meu desejo real e o que é que me condicionaram a acreditar ou a desejar na minha formação, como se existisse apenas um único modo didático de agir?

Estar com os alunos e/ou com uma plateia, são possibilidades de desconstruções e reconstruções permanentes de modelos relacionais, afinal, diferentes coisas e situações são capazes de surgir e acontecer de improviso, desconstruindo qualquer certeza. E são esses acontecimentos que nos invadem que podem se transformar em prováveis experiências para nós profissionais de ensino – basta tentar e permitir que tais aconteçam. Esse permitir-se ao fora do comum além dos padrões, e ao ridículo que a comicidade provoca, de repente, pode ser a porta de entrada para que diferentes situações provoquem os atravessamentos.

Além disso, o humor também caminha na capacidade de aproximar os indivíduos que estão rindo: o riso possui uma certa mística que contagia as pessoas dentro de um mesmo ambiente. Uma vez, fiz uma ação com os meus alunos-professores para tentar identificar essa afetividade mística do humor. Levei para a sala de aula um áudio de gargalhada de uma mulher com duração de uns quatro minutos. Não havia fala e nem música, era apenas o som de uma gargalhada longa. Inicialmente ninguém entendeu muito bem, mas durante esses quatro minutos os alunos-professores começaram a rir intensamente sem eu ter dito absolutamente nada e sem nada ter acontecido de fato, apenas escutamos a gargalhada de alguém e rimos juntos.

Lulkin aponta que essa possível afetividade que o humor provoca tem a ver com o lugar comum que o ato de rir é composto, afinal quase todo mundo gosta de se divertir e se sente bem em um ambiente alegre, gerando uma espécie de união.

O riso é um aliado quando se trabalha em busca de um bom humor, faz parte do lugar comum. [...] A atitude a favor do humor é, de forma bem

usual, sustentada pelo aspecto de “sanidade”: o bom humor está relacionado à inteligência e à alegria, ajuda a manter o ânimo diante das dificuldades, cria distensões, relaxa, favorece a comunicação.

[...]

A questão do riso como afetividade é básico, a partir do momento em que tu permites rir de ti mesma, tu podes rir deles, eles podem rir de ti, acho que fazes um caminho de afetividade em que eles vão se relacionar muito mais facilmente contigo. O que ando aprendendo mais aqui [na escola] é essa relação entre o limite e a afetividade, o quanto o limite é afetividade. Então esse riso, esse brincar tem uma regra, é regrado, mas a partir de concordâncias comuns, de acertos e ajustes diários. (LULKIN, 2007, p.3-4) [grifo meu].

Contudo, como tem sido difícil nos depararmos com situações e ambientes alegres na contemporaneidade! O sistema capitalista-financeiro, além de tentar roubar o nosso tempo livre, também é capaz de nos inserir no mundo de burocracias moralizantes e de regras rígidas de comportamento social que podem afetar diretamente a nossa oportunidade de experiências, de criatividade e também de risos. É o mundo cinzento, do palhaço triste e das praças vazias sem brinquedos. E a Pedagogia tradicional expositiva, por longos anos, anda perpetuando essa mesma rigidez moral e acinzentada da seriedade e dos costumes convencionais, com poucas rupturas de si mesma. Larrosa (2019a, p.213-214), inspirado nos escritos de Júlio Cortázar (1914-1984), acende o alerta nos perguntando se “vocês podem imaginar um livro de pedagogia em que o autor deixa, por um momento, de deitar moral, de argumentar, de propor, de dogmatizar, de criticar, e se põe a assobiar?”

A tentativa de quebra do dogmatismo e da austeridade no ambiente das Artes pode ser a base para a experimentação com a possibilidade de criar novas estéticas que vão enriquecer a própria formação do artista e sua relação com o mundo. Já dentro da área da Pedagogia a desconstrução da rigidez de si mesmo e mostrar os dentes para rir, podem ser também a porta de entrada para que experiências pedagógicas aconteçam e novas relações possam se estabelecer com toda a comunidade escolar.

Os jogos teatrais e as performances não são meros instrumentos e/ou ferramentas que podem ser utilizados como transformação de uma sala de aula tradicional. Longe disso! Os recursos artísticos são capazes de ser a própria transgressão do ambiente de ensino, provocando mudanças metodológicas, estruturais, relacionais e formativas na vida do professor e conseqüentemente na vida de seus discentes. É a possibilidade de entender o mundo de outras formas através do corpo vivo, do diálogo, do movimento em cima da própria experimentação em si.

Foi quando me permiti jogar com os alunos em sala de aula, quando me permiti realizar performances com eles, quando me permiti ser ridículo e quando me permiti ser artista/professor/aluno junto com eles que entendi que é possível o ser humano aprender deixando as coisas o atravessarem. Foi aí que passei a querer entender os enigmas desse possível saber de experiência e as bases da Educação Libertadora de Paulo Freire. Ou melhor, pude ter a percepção do que é estar próximo de atravessamentos transgressores e isso me cativou demais como sujeito e como pesquisador.

Por fim, vale destacar uma das características do riso que é a sua capacidade de diluição da linguagem direta e séria. Entendendo a linguagem direta como aquela ao qual o sujeito se encaixa nos moldes que uma determinada profissão exige, por exemplo, o juiz que veste a toga e se imbuí de uma linguagem séria e formal que sua profissão exige, ou o professor que veste a sua máscara social de homem sério e culto, ou até mesmo a linguagem cotidiana e televisiva que muitas vezes está sempre repleta de sentimentalismos e fortes emoções que conectam o sujeito-cidadão a linguagens emotivas, burocráticas e sempre densamente sérias.

Já a linguagem indireta, é a linguagem dos bufões, dos bobos da corte, dos pícaros, dos irônicos e todos aqueles que falam “como se”. Estou me referindo àqueles que falam como se fossem soldados, ou como se fossem juizes, ou como se fossem professores, como se fossem seres apaixonados e tantas outras possibilidades de distanciamento de si mesmo. É dessa capacidade de se distanciar de regras e amarras rígidas das convenções sociais que o sujeito pode conseguir entender de forma crítica o mascarado mundo a seu redor com inúmeras mentiras e falsas regras estruturantes. Aquele que experimenta brincar e parodiar, não participa e se distancia, aponta o dedo e ri.

Assim, o riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista. Essa seria a função de desmascaramento do convencionalismo existente em todas as relações humanas. O riso isola esse convencionalismo, desenha-o com apenas um traço e o coloca a distância. O riso questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem. E, no limite, o riso transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda vestimenta, inclusive toda a pele, é máscara. (LARROSA, 2019a, p.223).

Com essas palavras de Larrosa, desejo que possamos nos permitir ao ridículo, que possamos nos permitir à desconstrução de si e à transgressão das ordens pré-estabelecidas. Andar por esses caminhos de expectativas das experiências e do riso não é fácil, mas quem disse que o fácil é o melhor caminho? Se abrir a novas perspectivas sem

a rígida certeza de enxergar o fim da estrada talvez seja a direção mais sensata, mesmo com todos os mistérios e riscos. Afinal, viver não parece ser exatamente isso?

2.2. Entre Lágrimas: O Vício em Certezas

Quando se fala em experiência, as pessoas quase automaticamente, associam os eventos significativos (Agamben, 2005) e individuais a manifestações experimentais e isso pode ser uma armadilha. Falar de experiência, como já vimos até aqui, é algo delicado e há nuances em cima desse tema onde a concretude de uma verdade única se dissolve e onde esse foco em torno da experiência costuma mirar para relações mais abertas ao devir, à liberdade e à comicidade. Ou seja, estamos falando de uma tomada de posição de um sujeito que está aberto, e em conexões vivas com o mundo e as coisas o atravessam. Porém, ao ser atravessado por algum acontecimento não significa necessariamente que esse sujeito é dono da verdade ou de um saber absoluto e universal. Pelo contrário, ao ser atravessado por algum acontecimento inicia-se um processo de desestabilização de sua totalidade.

O fato de alguém ter conseguido experimentar alguma coisa não necessariamente o torna o grande especialista dessa tal coisa, o torna apenas mais um ser vivente daquilo que o atravessou, dentro de uma época, de um tempo e de um contexto específico. A experiência daquilo que vem de fora e que nos invade pode fazer com que nos transformemos em seres que testemunham em si o acontecimento vivido, mas não como indivíduos donos da verdade do fato ocorrido e sim como mais um a passar por aquilo. É importante ter a consciência que ao sermos transbordados por alguma coisa estamos presos a um tempo, a uma época, a uma condição específica e que se por acaso ela (a coisa) for experimentada novamente, será outra época e outro contexto. Ou ainda, se mudarmos o sujeito que se deixa invadir por uma experiência, teremos também outro resultado, afinal temos outro sujeito, outro tempo e outro contexto.

A experiência se faz muito difícil na universalização e na generalização. E talvez por isso, seja em diversas ocasiões, malvista e mal compreendida, até mesmo em alguns meios acadêmicos. A relatividade está na base das discussões sobre a experiência e esse relativismo tem sido uma das peças estruturantes que provavelmente servirá como debate para se construir sentidos críticos após as experiências. Quando temos uma pluralização de sujeitos que são atravessados por algo, o saber de experiência será possível de existir se

houver o compartilhamento reflexivo e profundo entre as pessoas, ou seja, se a coletividade e o debate com todos se sobressaírem ao indivíduo.

Um ótimo exemplo, para ajudar a entender essa complexidade, foi uma atividade que realizei com os alunos-professores da AVM, onde levei um perfume com um odor forte para a sala de aula e abri a tampa na presença de todos juntos. O cheiro imediatamente exalou pela sala e os alunos-professores presentes puderam senti-lo. Cada aluno-professor reagiu de uma forma: alguns sentiram prazer com o cheiro, outros sentiram repulsa, já para outros, aquele cheiro era novidade e para uns, aquele cheiro trouxe memórias de algo vivido no passado. Ou seja, a ação de cheirar o odor do perfume era a mesma, mas a pluralidade de experiências e sensações de indivíduos ao lidar com aquele odor foi múltipla e heterogênea, e assim gerou um debate na turma com reflexões argutas sobre a relatividade de sensações e emoções, e ali com todos juntos, formamos alguns saberes críticos.

Há certas ideias equivocadas de que a experiência de alguém é sempre absoluta e o faz grande conhecedor sobre aquele determinado assunto e/ou coisa. Em certas situações chega a ser sufocante a crença popular que diz que quanto mais tempo de vida alguém tem, mais experiência essa mesma pessoa possui. Não é bem por aí. A longevidade de alguém determina que o tempo passou para o corpo daquele ser humano, mas não imperiosamente está atrelado ao grande número de saberes de experiência. O tempo, como já vimos anteriormente, passa demasiadamente rápido dentro da lógica do sistema capitalista-financeiro (o tempo é dinheiro!), porém, não significa que ele está invariavelmente sendo bem aproveitado. Muito pelo contrário, às vezes o tempo passa rapidamente e poucas experiências acontecem de fato. E uma pessoa que tenha longa idade e tempo de vida pode não ter logrado por grandes atravessamentos, e às vezes, a vida de alguém pode ter se limitado a inúmeros eventos significativos e/ou a vivências rotineiras e medíocres.

O filósofo francês Michel de Montaigne (1553-1592) lá nos idos do século XVI (nos anos finais de sua vida) escreveu, no último capítulo de seu *Ensaaios*-livro III (2016) chamado *Da experiência*, sobre a importância de se valorizar as experiências simples da vida e do seu próprio corpo, não se prendendo às amarras de regras e de instituições que apenas o forcem a ser neutro e vazio. Montaigne faz algumas críticas, numa espécie de testamento intelectual, a todas as doutrinações por trás da jurisprudência e da medicina de seu país naquela época. Vale destacar a sua recusa a generalidades dos saberes e a sua

busca na singularidade de cada ser humano, aprofundando o sujeito na experiência de si. Nessa extensa reivindicação ele destaca que:

Assim, conhecer-se a si mesmo significa que embora todos se mostrem muito afirmativos e satisfeitos e se imaginem bastante entendidos na realidade nada sabem. [...] Eu, que penso desse modo, vejo nessas palavras uma profundidade tão variada e infinita que o que aprendo não comporta outro resultado senão o de me fazer sentir quanto me resta ainda por aprender. À minha debilidade, tão amiúde reconhecida, devo a inclinação que tenho para a modéstia, para a obediência às crenças que me prescrevem, para a serenidade e a moderação nas minhas ideias, bem como o ódio que experimento contra a arrogância importuna e belicosa, inimiga fidalga de toda disciplina e de toda verdade, dos que só creem e só confiam em si mesmos. Escutai-os e vereis que, qualquer tolice que digam, sempre se expressam em um estilo de profeta e legislador. (MONTAIGNE, 2016, p.989-990) [grifo meu].

Para Montaigne a experiência ajuda no processo de conhecimento, floresce a possibilidade de desenvolvimento de sentidos críticos, de reflexões profundas, de contraposições e principalmente nas construções de diálogos mais imersivos que enriquecem a coletividade. Isso se conseguirmos chegar a uma experiência de fato, pois os caminhos sociais tendem a ser, via de regra, desafiadores, difíceis e paralisantes. O que ocorre, em muitas circunstâncias, é que o indivíduo que entende pouco sobre o meio experimental, ao passar por algum evento significativo no seu dia a dia, em geral, acredita que adquiriu a tão sonhada experiência, como se fosse algo assim facilmente consumível. E ao adquirir essa “sonhada experiência”, esse mesmo indivíduo costuma se achar o detentor de todo o conhecimento sobre o fato vivido.

Não é bem esse o caminho que se entende, nas pesquisas de Larrosa e outros pensadores, sobre o saber de experiência. Esse tipo individualista de lidar com os eventos significativos pode estar mais atrelado a uma espécie de egocentrismo e de centralidade em si mesmo, a ponto até mesmo do indivíduo achar, em alguns momentos, que é *expert* e especialista sobre algo que ele viveu momentaneamente. Como vimos anteriormente, é praticamente impossível perpassar por uma experiência no mundo contemporâneo, devido a faltas de perspectivas que o capitalismo-financeiro tem constantemente proporcionado em nossas vidas. Como diz o próprio Jorge Larrosa (2019a, p.348): “os indivíduos não podem dar sentido a suas experiências porque carecem justamente de tudo aquilo com o que poderiam tecer esse sentido. Os indivíduos simplesmente se adaptam. A que? Aos fatos, a qualquer desses absurdos que chamamos fatos. O tempo se converte, assim, em um tempo vazio, morto, feito de morte e de administração da morte, que tem de chegar e tem de passar”.

Essa forma quase cega e ególatra de entender o que acontece ao nosso redor tem muito a ver com determinados vícios de verdades e certezas que assolam boa parte do comportamento social e que costuma estar internalizado na nossa mente para que acreditemos que sozinhos conseguimos chegar ao almejado progresso financeiro e social (empreendedores de si). O individualismo, de modo geral, leva a crer que o cidadão é absoluto, o correto sempre, e que tudo o que ele fez ou faz é o melhor, dispensando qualquer coletividade. É um pensamento sobre si como super-herói de si mesmo – um olhar um tanto quanto infantil ao lidar com o mundo.

No entanto, é preciso estar em alerta, pois é na coletividade, no debate e no compartilhamento que o sujeito pode se formar e pode ser capaz de desenvolver inúmeras ações que quase nunca se concretizariam na solidão. Afinal, nós nos entendemos como o que somos, graças à nossa relação constante com os outros. Jessé Souza (2018) aponta que esse olhar inflado sobre si mesmo é o que o atual capitalismo financeiro precisa para captar indivíduos que serão escravos de si, acreditando que são absolutos e dispensando qualquer relação com o seu entorno, com as forças do trabalho coletivo e até mesmo com as legislações sociais e trabalhistas, afinal, esse “super-homem” é autossuficiente quase o tempo inteiro e só precisa dele mesmo. Atenção neste trecho que destaquei das palavras de Jessé:

Combinado a este fato, e por ele retroalimentado, está a dimensão do narcisismo individual: o fato de nosso comportamento ter como principal referência a satisfação dos desejos e a legitimação da vida que levamos – algo que, de resto, caracteriza, em gradações distintas, todos os seres humanos. No entanto, no grande número de pessoas para quem a reflexão crítica acerca de si mesmo e do mundo não desempenha papel decisivo, essa dimensão narcísica é “infantilizada” e “inflada”, ou seja, elas só aceitam ouvir confirmações de suas próprias ilusões e opiniões, evitando a todo custo qualquer pensamento crítico. Desse modo, a própria ideia de que somos, em nossos sentimentos mais íntimos, determinados por uma moralidade social que se manifesta sem que tenhamos qualquer controle, é algo que assusta e incomoda muita gente. Para esse tipo de público, é confortável achar que os indivíduos escolhem a vida, criam suas próprias ideias morais e obedecem apenas a si mesmos. Todo-poderoso, o ego inflado e infantilizado é presa fácil de todas as legitimações da indústria cultural e da grande imprensa venal. Compreender o mundo em sua complexidade simbólica e moral não é, portanto, apenas um desafio intelectual. Antes de tudo, é um desafio emocional, pois rompe com certezas tranquilizadoras, baseadas na repetição de chavões e clichês. (SOUZA, 2018, p.40).

Essa tentativa de raio-X que Jessé faz sobre a sociedade brasileira contemporânea, acende um alerta sobre como a maioria das estruturas sociais e culturais estão se formando

e a sensação é que sombras rondam as nossas cabeças o tempo inteiro. Será que de fato estamos passando por atravessamentos, ou estão nos condicionando a passar por determinadas situações para acreditarmos que são experiências? Será que não estão nos mantendo presos a vivências de eventos significativos e nós estamos cegos dentro dessa farsa, achando que estamos passando por experiências profundas? Será que realmente experimentamos?

Diversos estudos pedagógicos e artísticos sobre o saber de experiência apontam para alguns caminhos alternativos, mas propositalmente quase nunca se fecham em uma forma única. E esses caminhos diversos e abertos, na maior parte dos casos, sugerem o contrário dessa lógica absolutista do individualismo e do narcisismo. Afinal, “nunca duas pessoas julgaram uma mesma coisa da mesma maneira e é impossível observarem-se duas opiniões idênticas, não só de indivíduos diferentes, mas ainda de um mesmo homem em dois momentos diversos”, como nos aponta Montaigne (2016, p.982).

Quando o sujeito consegue estar aberto e atento para possíveis experiências que o atravessam e dialoga com a coletividade, inclina-se desenvolver a destruição desse seu eu-absoluto que gera alguns conflitos nas sociedades contemporâneas. Tudo isso em nome de um eu-coletivo que é capaz de aprender através das relações com o mundo e com aquilo que o invade e o transborda. E é dessa relação com o coletivo, na troca com outros sujeitos, que a experiência tem o potencial de acontecer e assim, pode se estruturar como aprendizagem e o riso também poderá surgir livremente.

Estamos falando em hipóteses onde as experiências sejam viáveis e não nas condições estruturais das sociedades atuais onde os atravessamentos, com frequência, se fazem cada vez mais raros. Até mesmo as escolas e as universidades têm sido frequentemente capturadas pela lógica de produção de consumo, da eficiência e da rentabilidade. A burocracia, a moralidade e a necessidade de controle espalham-se cada vez mais nessas instituições criando-se ordinariamente, espaços de ensino mercantilizados e propensos a protagonismos/autonomias individualistas, formando diversos cidadãos presos em si mesmos e com poucas capacidades de compartilhamento e de criações coletivas.

Como vimos, na formação do artista, a experiência ainda pode fazer-se presente e necessária. E as experiências na Arte também têm estado distantes do individualismo, afinal, é no contato com o mundo, e com as pessoas do mundo, que o artista vai construindo seus laboratórios e sua bagagem de saberes experimentais, que depois poderão entrar em contato com outros colegas artistas nas salas de ensaio. Além disso, no

palco há o contato ao vivo com a plateia que também poderá ser capaz de gerar diferentes sensações coletivas. Ou seja, é na incessante relação subjetiva com a coletividade que a experiência procura se desenvolver e onde o humor pode encontrar algumas brechas.

Raramente se encontra algo mais destruidor na carreira de alguém das Artes e da Educação do que prender-se a si próprio, ao universo absoluto de si mesmo, a ponto de dispensar as relações com os que o rodeiam. O artista ou o agente educador que caminha para esse absolutismo totalitário de si pode-se considerar quase como um ser humano morto por dentro e entregue ao automatismo e à frieza dos sistemas que costumam destruir sua própria humanidade.

Larrosa, em um artigo chamado *Intervalos: ou 20 minutos na fila* (2019a), levanta um debate sobre a importância da autorreflexão dos professores universitários que, por via de regra, entram nessa mesma armadilha da superpotência individualista que o saber pode gerar. O autor defende que um intelectual que trabalha com a Pedagogia deve, constantemente, problematizar as certezas e as verdades, para não cair num eventual deserto absolutista, rígido e ególatra. Larrosa faz um paralelo da função de “problematizador” que um professor deve ser, com o profundo trabalho dos artistas. Ambos expectam fundamentar as suas Artes em questionar pilares e certezas da sociedade e das relações humanas como um todo:

Nós somos os moralistas, os que falam dos outros para justificar a nós mesmos, os que falam em nome dos outros para ter algo a dizer, os que convertem as experiências e as subjetividades dos outros em experiências e subjetividades compreensíveis, inteligíveis, representáveis, identificáveis. Nós somos os que convertem as vidas e as palavras dos outros em saber, em conhecimento, em informação, em cultura, em mercadoria. Teríamos de problematizar constantemente nossos conceitos, nossas teorias, nossos métodos. E para essa problematização, ao que me parece, deveríamos atender às lições dos escritores, dos narradores, dos poetas. (LARROSA, 2019a, p.358).

Associo essas palavras de Larrosa com as palavras de Jessé Sousa, em seu livro *A Elite do atraso* (2019), quando ele afirma que o conhecimento individualista pode gerar uma armadilha de poder entre os humanos, dividindo e estratificando a sociedade entre aqueles que detêm o conhecimento como seres dotados de alto poder e aqueles que não o detêm como seres pobres, mortais e infelizes.

Outro autor que também problematiza o conhecimento como poder e a formação do artista na contemporaneidade é o professor Cassiano Sydow Quilici, que publicou um artigo na Revista *Urdimento* intitulado *O Treinamento do Ator/Performer: Repensando o “Trabalho Sobre Si” a Partir de Diálogos Interculturais* (2012), onde ele apresenta

algumas críticas ao que ele chama de “mistificação do experimentalismo” também pensando o individualismo ególatra que o olhar equivocado em relação à experiência pode nos levar.

Quilici também entende que a quebra desse individualismo está no resgate às tradições de grupos, articulando a experiência num campo da coletividade e do trabalho colaborativo. O autor destaca que mesmo no início do século XX, os grandes treinadores do ator/performer (Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Grotowski, etc.) tiveram como caminho as transformações mais amplas do sujeito envolvendo as dimensões éticas, políticas, existenciais, corporais e espirituais. Esse lugar de transformação, para o autor, é o lugar de conhecimento de si em contato com as tradições do mundo e das pessoas ao seu redor. E é esse conectar-se com o mundo que Quilici aponta como elemento necessário (e falho) na tentativa de buscas de experiências na contemporaneidade.

O artigo de Cassiano pode ser considerado um apelo às dimensões de um experimentalismo de união entre o eu e o meu entorno, trazendo assim um saber de experiência mais enraizado, contextualizado com as concepções de corpo, mente, ser humano, Arte, Pedagogia, consciência, sujeito, mundo e atravessamentos. O próprio Quilici, no seu campo de pesquisa, propõe experiências associando o olhar da performance e do treinamento do ator/atriz com as tradições contemplativas, estimulando a meditação como processo de conexão entre Arte e “o despertar de qualidades profundas da consciência humana e de transformações das relações” (2012, p.20).

Esse olhar para além da instrumentalização técnica que um saber de experiência provoca na subjetividade (e também no coletivo), juntando-se ao riso, pode trazer não somente contribuições artística/perfomática, mas também diversas necessidades na vida humana, num planeta que está cada vez mais arrasado por diversas faltas de sentidos, por faltas de uniões, por excesso de burocracias, por crescimentos de moralidades, por seriedades emotivas e por faltas de empatias com o próximo. O apelo de Cassiano é para uma investigação cultural do ator/atriz não apenas de si para consigo mesmo, mas de si para com o outro e para com a cultura que o cerca. Nas palavras do próprio Quilici:

Resgato, em primeiro lugar, o problema da mistificação do “experimentalismo”, presente em vários discursos e práticas performáticas e teatrais contemporâneos. Pode-se reconhecer uma diferença de complexidade e elaboração nos métodos e conceitos do “trabalho sobre si” no treinamento meditativo. A ideia de tradição como um “trabalho colaborativo no tempo”, que desdobra e lapida certas instituições fundamentais sem preocupações demasiado egoicas com a originalidade, parece se contrapor fortemente ao caráter individualista de boa parte da cena contemporânea. A partir daí, pode-se desenvolver

uma reflexão sobre a importância dos métodos de pesquisa continuada do treinamento do ator/performer e sobre a necessidade de articulação da arte com outras áreas de conhecimento.

Cabe ainda destacar a importância de discutir as ‘técnicas’ que pretendem promover uma modificação existencial mais profunda, dentro do contexto mais amplo de concepções de corpo, mente, ser humano, arte, experiência, consciência, sujeito etc., que as informam. O interesse meramente instrumental nas técnicas pode empobrecer o diálogo e as trocas interculturais, ocultando diferenças decisivas e a singularidade das perspectivas. (QUILICI, 2012, p.20).

Esses olhares alternativos de Quilici atentos e sensíveis à experiência artística, trazem a sensação de que talvez seja possível, mesmo em terras arrasadas, fazer com que a experiência e o riso sobrevivam. As Artes Cênicas, como um dos pilares no processo de resistência do que há de humano em nós e no coletivo ao qual pertencemos, é a área onde o corpo e a mente podem ter voz, memórias e sentidos. Esta seria uma oportunidade de resgate de um saber que vai além das técnicas e das formalizações instrumentais, ou seja, uma oportunidade de desenvolvimento de um saber de experiência do humano em contato com o próprio humano (espelho de si mesmo).

Na Educação, no meu contato com docentes e discentes em formação, habitualmente vejo que esse individualismo também vem assolando, aos poucos, o processo pedagógico dentro de determinados panoramas sociais e culturais. O excesso de pragmatismo de sistemas de ensino, de formas prontas de didáticas e a instrumentalização de ferramentas para lidar com o alunado costumam destruir o quesito humano, sensível, bem-humorado, diverso e experimental das relações dentro de uma sala de aula. O que o mercado e o narcisismo procuram fazer, muitas vezes falsamente chamando de experiências, é colonizar e expropriar a própria consciência humana. E cabe aos atuais e futuros pesquisadores e professores denunciarem tal situação.

As chamadas ferramentas pedagógicas (que estão mais conectadas com os processos de produção e fabricação), por vezes, aspiram estar relacionadas em lógicas de condicionar os indivíduos a estarem cada vez mais presos em si mesmos, autoprodutores e densamente sérios na construção das suas individualidades absolutas e superpotentes. Numa comparação de sujeitos individualistas com sujeitos da experiência, Larrosa vai apontar que:

O sujeito da apropriação é aquele que devora tudo que encontra, convertendo-o em algo à sua medida. Mas o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. (LARROSA, 2019a, p.245).

Nesse comparativo, Jorge Larrosa explicita a abertura que o sujeito de experiência tem que se dispor para o devir, para o encontro com o próximo, deixando os acontecimentos dessa confluência coletiva gerar saberes únicos e heterogêneos. Já o sujeito do individualismo é aquele que, reiteradamente, pretende se apropriar de tudo para se prender em si próprio, fechado-se nas suas verdades, na sua didática e no seu universo absolutista.

O olhar dos grandes pensadores modernos e contemporâneos em busca de pesquisar e aprofundar a experiência, pode romper com os paradigmas da individualidade e isso tem sido um ponto convergente entre eles. E pensar na coletividade e na diversidade também pode ser a porta de saída para esse labirinto individual e instrumentalista, ou seja, um potente caminho alternativo de construção daquilo que atravessa o sujeito em união com o diálogo de outras experiências.

Uma sala de aula de Artes Cênicas quase sempre representa esse lugar de abertura aos atravessamentos e ao debate, até mesmo na sua disposição física. Normalmente são salas mais democráticas, sem carteiras, com espaços mais livres e as discussões e reflexões em aula geralmente ocorrem em roda, com o corpo livre, na conversa, na descontração, na leveza e na visualização de todos em conjunto.

Todavia, olhando para fora dos muros da escola, pensando no campo oposto – da falta de abertura ao diálogo, do moralismo, da seriedade, do individualismo desenfreado e da falta de democracia – um exemplo, que vale a pena destacar, foi o desenrolar das eleições vividas no Brasil no ano de 2018. O país há algum tempo já estava sendo devastado por pensamentos políticos perigosos, antidemocráticos e desumanos, com um projeto político de dismantelamento da sua estruturação coletiva social, educacional, econômica e cultural e no ano da eleição esses pensamentos tomaram uma dimensão muito maior. O Brasil se encontrava dividido entre uns que defendiam o respeito às estruturas democráticas e outros que eram a favor de destruí-la em nome da barbárie, do ódio e do autoritarismo. O disparo de notícias falsas (as chamadas *fake news*) espalhadas nas *redes sociais* foi absurdo, contribuindo cada vez mais para a cisão entre as duas visões políticas na sociedade brasileira. Era comum ouvir e ver no dia a dia, ou nas nossas famílias, ou em telejornais ou nas próprias *redes sociais* pessoas que liam alguma notícia falsa e defendiam como verdade absoluta aquilo que não foi experimentado por elas e nem por ninguém. Ou, pessoas que relatavam situações que elas viveram e, a partir daí, criavam em cima disso verdades e teorias absolutas (e por vezes absurdas) sem quase

nenhuma capacidade de abertura ao diálogo e ao senso crítico de outras vivências de outras pessoas. Ou, alguns indivíduos que defendiam mudanças na estruturação política da sociedade a favor de um favorecimento individual mesmo que a coletividade corresse perigo (como o armamento individual, por exemplo). A briga no país estava entre cidadãos que detinham respeito à coletividade e aqueles cidadãos que eram escravos de si mesmos, viciados em verdades individuais ou de favorecimento de um pequeno grupo de iguais.

É quase inevitável tocar nesse assunto e não citar o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) que passou alguns anos discutindo sobre as diferentes estruturas de poder. Foucault, em sua *Microfísica do Poder* (1979) reflete sobre os diversos mecanismos visíveis e/ou invisíveis de domínios no mundo. E tanto a massa quanto a intelectualidade são reveladas por Foucault, em diálogos com o também filósofo Gilles Deleuze (1925-1995), como algumas das forças motrizes de sabedoria e poder. Em suas palavras:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; eles sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. (FOUCAULT, 1979, p.42).

E destaco também a fala de Deleuze, que com um tom profético sobre a onda autoritária dos últimos tempos, evidencia que o poder de policiamento das liberdades tende a crescer cada vez mais no futuro para que os poderes permaneçam vivos e em atividade:

Vários tipos de categorias profissionais vão ser convidados a exercer funções policiais cada vez mais precisas: professores, psiquiatras, educadores de todos os tipos, etc. E algo que você anunciava há muito tempo e que se pensava que não poderia acontecer: o reforço de todas as estruturas de reclusão. (DELEUZE, 1979, p.44).

Essas configurações de poder apresentadas por ambos estão tão entranhadas no nosso comportamento sócio-político-cultural que pode ser muito difuso entender quem é que o exerce, mas é quase sempre perceptível quem o sofre. E a crescente anulação de experiências/sentidos no nosso cotidiano (que vem favorecendo alguns soberbos individualistas), pode ser um sinal de que a estruturação de dominação de poder a qualquer custo, talvez esteja devastando novamente as nossas liberdades e nossa

cidadania. Estamos presenciando escândalos, atrás de escândalos, revelando com frequência, o fim do respeito à diversidade humana, das suas emoções, das suas risadas e de seus direitos, dando espaço a um neoliberalismo desigual e autoritário, carregando junto consigo as migalhas que ainda nos restam de união social, sentimental e cultural.

A falta de visão de coletividade numa construção cultural é capaz de assolar um país e uma sociedade quase que por inteiro. Infelizmente, no Brasil, esse grupo do ódio, do individualismo e do autoritarismo venceu as eleições daquele ano permanecendo, portanto, no poder por quatro longuíssimos anos; e não foi à toa que o país nesse período se afundou em crises intensas onde a pobreza e a miséria cresceram incessantemente, a Arte e a cultura praticamente desapareceram, a violência se espalhou, o desmatamento das florestas se intensificou, a corrupção se fez cada vez mais numerosa, a economia entrou em declínio, a Educação foi praticamente desmontada assim como a saúde e o bem-estar social. Boa parte do Brasil daquele tempo foi um país em lágrimas e em desespero, onde o número de mortes foi absurdo, não apenas pela pandemia de covid-19 que assolou o mundo, mas aqui no país foi um momento aterrador por conta da política “negacionista” do governo e também pela fome, pelo descaso, pelas queimadas, pela dor, pela miséria e pelas brigas incessantes.

Por fim, além da absoluta certeza das verdades de si, a vaidade também pode andar de braços dados com esse individualismo. O indivíduo absoluto de si é aquele que pode ter tanta vaidade e se achar com tanta razão que acaba, por vezes, se tornando cego e incapaz de perceber a hipnose política, social e econômica que costuma estar por trás dele, manipulando-o. Não é à toa que a soberba é um dos pecados capitais dentro da filosofia do catolicismo, pois ela pode causar a destruição de humanidades e a destruição de diferentes coletividades sociais e religiosas. E o cidadão vaidoso nunca, ou quase nunca, dá o “braço a torcer”, acreditando que a sua verdade é a absoluta e a inalterável. É por esse caminho de vaidades excessivas que, mesmo assistindo a tantas destruições no Brasil, ainda há muitos brasileiros altamente vaidosos que permanecem defendendo esse tipo de política antidemocrática que se estabeleceu no país de 2018 a 2022.

A experiência, o saber de experiência e a comicidade, como já muito dito aqui, inclina-se para o oposto disso tudo. Como reflexão final, apresento as poéticas e emocionantes palavras de Michel Montaigne na profunda despedida de sua própria existência:

A vida de César não nos oferece mais exemplos do que a nossa, porque tanto a de um imperador como a de um homem vulgar são vidas

humanas e sujeitas a todos os acidentes humanos. Escutemos nossa experiência, veremos que nos diz tudo aquilo que temos necessidade especial. Não é um tolo quem não desconfia afinal de seu juízo, se reconhece ter sido por ele enganado mil vezes? Quando me convenço, diante dos argumentos que me apresentam, de que minha opinião é errônea, não é tanto a ignorância que se evidencia aos meus olhos – seria pouco – é minha fragilidade que constato, é a traição de minha inteligência, e chego à conclusão de que tudo está a exigir reforma. Em todos os meus outros erros, ajo da mesma maneira e tiro dessa regra grande proveito na vida. (MONTAIGNE, 2016, p.988-989).

Tanto as praças como as avenidas eram lugares comuns antes das inúmeras privatizações, da popularização dos automóveis, do crescimento dos comércios e das especulações imobiliárias. Havia, nesses lugares, saberes comuns e os sentidos comuns dos dizeres do povo, do conhecimento coletivo, do repousar a terra, do selecionar as sementes, do conhecer as estações. E podemos dizer que foram e ainda são (as que sobreviveram) experiências acumuladas, passadas de geração a geração, uma espécie de conhecimento coletivo que vem sendo destruído aos poucos a favor de poderosos narcisistas do progresso econômico e do crescimento e fortalecimento do capital. Que tentemos manter viva a nossa voz, o aprender, a Arte, o riso e todas essas tradições de estar em grupo e em encontros com músicas, danças, contos e festejos infinitos que ajudam a preservar a tão desgastada e quase inexistente sabedoria de experiência.

CAPÍTULO 3 – ENCONTROS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)

Esse terceiro capítulo é uma pausa no pensamento mais argumentativo-teórico para me dedicar aos mergulhos sobre as ações reais de ensino, sejam numa formação docente ou numa formação artística. Quase todo ator e toda atriz têm a experiência como estrutura-base na sua carreira, com toda a complexidade que isso carregue, e uma sala de ensaio costuma ser o lugar de proliferação de experiências atravessadas pelos artistas e geralmente também é o espaço de desenvolvimento da criação coletiva de novas experiências. Ou seja, um dos pilares na vida de um artista da cena é trabalhar/pesquisar com a experiência e já vimos, nos capítulos anteriores, toda a problemática que o campo experimental enfrenta no nosso tempo e que, mesmo com precariedades nesse mundo contemporâneo, os diferentes atravessamentos são capazes de resistir e também podem ser vistos como bases dramáticas e cênicas de diversos espetáculos e performances.

Já na formação do professor, o universo da experiência além de poder estar no processo formativo, também pode estar no dia a dia da sala de aula com ações vivas nas relações com o alunado e com a comunidade escolar como um todo. Porém, os caminhos da política, da burocracia, do individualismo e da moralidade pedagógica têm destruído boa parte dessas possibilidades. Uma espécie de zona de experiência relacional pode ser ao mesmo tempo provedora de muitos conhecimentos, mas também pode ser uma zona de muitos atritos que o difícil convívio humano/social tende a provocar. Sem contar que em geral, no espaço de cognição que se pretende mais humano e democrático, o saber de experiência deveria ser a base para que a estrutura democrática e educativa de desenvolva, e é isso que talvez seja um dos pontos mais falhos e críticos no processo de formação do professor e na formação discente dentro das escolas e universidades brasileiras. O mercantilismo e a mecanização das redes de ensino e do sistema financeiro-capitalista pouco a pouco colocam as relações e conseqüentemente o artesanal ofício do professor em uma “tábula rasa” de fáceis manipulações, com diversas metodologias instrumentais, mirabolantes e superficiais, e com isso, a diversidade, o diálogo, a comicidade, a

experiência e os aspectos humanos dentro de um espaço pedagógico vão ruindo-se aos poucos.

Estudar e se aprofundar nas ideias em cima do saber de experiência e da comicidade são alguns dos tantos caminhos possíveis para se resgatar ou se reestruturar a afetividade e reativar o interesse dos discentes para o aprender e se divertir com o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, para esse terceiro capítulo, o compartilhamento de ideias e as experiências formaram “um ponto fora da curva”, distanciando-se um pouco da escrita teórica e argumentativa de alguns aparatos acadêmicos e estruturantes, para se encaminharem ao diálogo, à troca de ideias e à afetividade através de encontros entre profissionais que pensam a Educação e as Artes Cênicas de forma mais construtiva.

Encontrar pessoas e compartilhar pensamentos e histórias podem formar diferentes elementos estruturantes, que desembocam nos atravessamentos ou nas possibilidades de aprendizagens através da pluralidade de ações sentidas. Os encontros promovidos nessa pesquisa aconteceram com três profissionais que foram revelando aspectos formais e informais poderosos sobre as suas experiências dentro da área da Educação, do teatro e do uso do humor como potente elemento relacional. São três mulheres que atuam em áreas diferentes: uma Professora de Artes Cênicas de uma instituição pública federal; outra Professora de Biologia de uma instituição pública municipal; e uma Ex-aluna que é atriz e atualmente trabalha como *influencer* digital. Para manter o mesmo foco de inquirição, escolhi sete momentos de questionamentos iguais para todas as participantes, e assim obter diferentes respostas dentro de determinados focos. A cada momento do questionamento foram feitas perguntas que se relacionavam com o saber de experiência, com as memórias vividas pelas entrevistadas, com os trabalhos recentes delas e com os entendimentos críticos, políticos e sociais de cada uma. As perguntas foram transmitidas de uma só vez para as entrevistadas. E cada momento de questionamento possui uma quantidade de perguntas específicas que foram feitas de uma vez só.

O primeiro momento de questionamento foi: na sua formação estudantil e acadêmica, as experiências foram presentes como aprendizagem? Houve muitas experiências dentro da sala de aula? Tem algum exemplo que tenha marcado a sua formação? Você pode contar como foi? – Como contato inicial, a ideia desse primeiro questionamento era estabelecer resgates na memória da entrevistada, dos seus processos

estudantis e acadêmicos para que ela ficasse à vontade para contar momentos e experiências marcantes que tenham ficado registradas em sua memória corporal.

O segundo momento de questionamento foi: o que você pensa sobre a ideia de se aprender através da experiência? É algo possível? Será que podemos desenvolver um saber de experiência dentro da escola e/ou da universidade e/ou da sala de ensaio? – Nesse segundo questionamento a proposta era investigar o que a entrevistada entendia sobre a experiência no contexto escolar e/ou artístico. Ou seja, através do resgate na memória das experiências atravessadas, o momento agora era entender a importância de ter passado por tais acontecimentos e se podemos aprender com eles.

O terceiro questionamento foi: você enxerga algum possível problema que o saber de experiência pode ocasionar? Há algum limite que você julgue necessário? Qual seria? O que você pensa sobre isso? – Já no terceiro questionamento a proposta era tentar compreender se a entrevistada entende a experiência como caminho pedagógico e artístico possível ou se ela entende a Educação e o teatro de forma mais tradicional e conservadora.

O quarto questionamento foi: você acha que os sistemas de ensino e as instituições estão preparados para o desenvolvimento de um saber mais experimental? Explique sua resposta, por favor. E a nível nacional, temos políticas públicas que favoreçam uma aprendizagem pelas experiências? Como você acha que o Brasil tem encarado esse tema historicamente e hoje em dia? – Nesse quarto questionamento a intenção era entender o que a entrevistada pensa sobre os aspectos políticos e sociais que o saber de experiência provocou e provoca na realidade brasileira. A ideia é fomentar reflexões concretas sobre a institucionalização das ideias experimentais e como elas se desdobram no chão da escola ou no palco.

O quinto questionamento foi: na sua atuação artística e/ou pedagógica, é importante o desenvolvimento de experiências? Você utiliza da experiência para o seu trabalho? Você consegue desenvolver experiências na sala de aula e/ou sala de ensaio? É fundamental no seu processo de trabalho? – Nesse questionamento a proposta era suscitar na entrevistada relatos de experiências atuais, de como ela se utiliza (se é que utiliza) da ideia do saber de experiências em seus trabalhos na sala de aula, no teatro e/ou na *internet*.

O sexto questionamento foi: e quanto à comicidade, você acha que é possível rir na sala de aula? O humor na sala de aula ajuda ou atrapalha? Você tem alguma experiência cômica na sala de aula e/ou de ensaio que poderia contar aqui? E fale também se a comicidade ajuda no seu trabalho atualmente. – Já a partir desse sexto

questionamento a proposta foi investigar os aspectos da comicidade no dia a dia de professores e artistas. A ideia é levantar experiências onde a comicidade se fez ou se faz presente em realidades vividas pela entrevistada e tentar entender como ela pensa o riso como possibilidade relacional e estrutural em seus trabalhos.

O sétimo e último questionamento foi: você acha que o riso na sala de ensino tem algum perigo? Você como profissional da Pedagogia ou das Artes teria algum receio de usar o humor no seu trabalho didático e/ou profissional? Quais medos você teria? – Nesse último questionamento a intenção foi entender como a entrevistada pensa o riso no seu aspecto tênue entre a seriedade e o risível. A proposta é tentar saber da entrevistada se o riso como elemento relacional provoca nela algum medo ou se ela teve alguma experiência onde a comicidade pudesse ter sido uma zona perigosa.

Todas as entrevistadas foram mantidas em anonimato, em respeito à individualidade de cada uma e também para que elas pudessem ficar mais à vontade para revelarem suas ideias e suas experiências sem se preocuparem com nenhuma formalização acadêmica, ou que tivessem qualquer receio de revelarem acontecimentos importantes experimentados por elas no passado e/ou atualmente. A intenção era que elas ficassem tranquilas para compartilharem suas ideias com o máximo de informalidade possível e tivessem maior liberdade para narrar suas reflexões e suas histórias.

Nesse capítulo como um todo, eu me permiti expor mais as minhas opiniões e minhas ideias em diálogos com as entrevistadas. Até mesmo porque os encontros provocaram inquietações que me inspiraram a escrever em cima das palavras ditas por elas. Por isso, serão menos frequentes as citações e serão mais frequentes os adjetivos, as interjeições e as afirmações, pois, me expus mais subjetivamente sobre as narrativas apresentadas e sobre os compartilhamentos de ideias. Realmente a proposta desse capítulo é caminhar para algo mais informal não só para as entrevistadas, mas também para mim.

Todas as entrevistas podem ser lidas integralmente no Anexo desta tese. O que se seguirá adiante são reflexões minhas em contato direto com as entrevistadas e com as potentes falas de cada uma e também com exemplos pessoais delas e meus. E no final faço uma mistura um pouco dialógica e crítica das ideias e pontos principais que as três entrevistadas incitaram (pontos de convergências e pontos de divergências).

3.1. Primeiro encontro – Professora de Biologia

A primeira entrevistada é Professora de Biologia. Ingressou na profissão há cerca de doze anos e sempre trabalhou como docente na área de Ciências para o Ensino Fundamental II na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Como funcionária pública já exerceu a profissão de docente em diferentes contextos de salas de aula de favelas da cidade.

Apesar de não ser da área das Artes (e esse foi um dos elementos para ela ser escolhida), a professora apresenta um olhar muito sensível e cuidadoso com as relações dentro do contexto escolar. Inicialmente, a Professora de Biologia teve dificuldade de resgatar na sua memória estudantil, momentos de experiências em sala de aula. Por ter estudado em escolas públicas muito tradicionais ela não se recordava de situações diferenciadas em que ela, como aluna, tivesse vivido.

Essa dificuldade de se recordar de momentos de experiência na escola nos faz refletir sobre o quanto o modelo tradicional brasileiro ainda permanece, em muitos contextos, preso a métodos conservadores. No Brasil, ainda são frequentes inúmeras escolas que mantêm na sua estrutura metodológica o modelo expositivo de aula, onde o professor fica na frente ministrando algum conteúdo e o aluno é um mero receptor passivo. Esse modelo bancário, como definiu Paulo Freire, foi combatido no país em meados do século XX por aqueles que se desafiaram a construir o modelo da *Escola Nova*. O próprio Darcy Ribeiro (1922-1997) ao desenvolver o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) tinha como um dos objetivos construir na própria estrutura física do prédio escolar lugares mais abertos às atividades experimentais e mais abertos a diálogos com a comunidade.

Criado para ser um grande modelo de Educação, os CIEPs tiveram seu início em 1983 no primeiro governo de Leonel Brizola (1922-2004) como governador do Estado do Rio de Janeiro. Brizola implementou um sistema de Educação integral, onde o aluno teria aulas do currículo nacional, faria suas refeições do dia e participaria de atividades extracurriculares envolvendo Arte, esporte, reforço de atividades escolares e em alguns momentos dos finais de semana seria ainda envolvido em atividades culturais e esportivas, tendo assim, uma Educação mais plural e de qualidade – situação inédita dentro da estrutura pública educacional do país. Os CIEPs seriam uma das formas dos filhos das famílias mais pobres terem acesso a uma Educação de boa qualidade e também de estarem alimentados e ligados à cultura e ao esporte como lazer e aprendizado, o que os afastariam da sedução da atividade criminosa que se impõe em algumas comunidades de baixa renda.

Fisicamente, a maioria das escolas no seu projeto originário, desenvolvido pelo arquiteto e urbanista Oscar Niemeyer (1907-2012), possuía laboratórios de Ciências, salas de Artes, teatros, quadras poliesportivas, piscinas, cozinha, refeitório, horta, biblioteca e salas de multimídia. Ou seja, o aluno poderia ter a possibilidade de caminhar por diversas experiências formativas, além da escola também ser um polo de experiências e relações com a comunidade, estando na maioria das vezes, aberta a todos.

Quanto aos aspectos político-pedagógicos, essa novidade escolar se propunha, desde o início, a tentar caminhar pelo viés da experimentação e da pluralidade de ações e acontecimentos que um lugar tão multifacetado poderia oferecer. Na monografia da professora Alexandra dos Santos há uma detalhada pesquisa, intitulada *Estudo sobre a trajetória dos CIEPs: um recorte na educação brasileira* (2005), sobre os parâmetros curriculares e de ações que predominaram durante a existência do projeto desses centros de educação. Em um dos pontos de destaque desse estudo, nota-se que há muito tempo os pesquisadores de Educação desse país já se desafiavam a reformular o ensino expositivo tradicional para algo novo, veja essa fala da professora nos seus estudos, quando diz que:

O seu projeto político apostava numa concepção filosófica social interacionista, onde o homem deveria ser o construtor do seu próprio conhecimento, a partir de experiências trocadas com o meio que o cerca. Diante disto, não estaria errado afirmar que a base do trabalho pedagógico nestas escolas é a experimentação e o incentivo às crianças a pensarem por si mesmas, tornando o conhecimento uma constante reconstrução de experiências.

Numa concepção sócio-interacionista, a formação do cidadão cabe ao professor que também se desenvolve, cresce, forma-se na interação com os alunos. Ele tem o papel de mediador da interação aluno-meio. A mediação é o próprio diálogo, a forma de o professor se comunicar e de como ele permite a comunicação intra e entre grupos, o que o torna parceiro experiente. Nesse sentido, não só professor é mediador, mas o próprio aluno se faz mediador do conhecimento construído. (SANTOS, 2005, p.15).

Essa visão do professor como mediador entre o conhecimento, o meio e o aluno pode transformar a figura desse profissional da sala de aula em um agente que participa, atua e aprende nesse espaço através da interação e da relação cuidadosa com os alunos. As interações e relações costumam ser amadurecidas na medida em que experiências são criadas e construídas em coletividade na sala de aula e/ou no pátio da escola. Ainda mais quando o meio (a escola) oferece diversas possibilidades e caminhos para se formular e se reformular experiências e acontecimentos.

Uma escola como essa precisa de investimentos constantes. Não são escolas baratas, pois possuem equipamentos e estruturas que precisam ser mantidos com qualidade e em funcionamento. E, infelizmente, a política pós-Brizola não só desvirtuou o projeto político-pedagógico, como também desvirtuou o espaço físico desses centros integrados, muitos foram desviados para contemplar outros interesses, gerando situações lastimáveis e deprimentes. E assim os CIEPs foram entrando em decadência aos poucos. Os grupos políticos que se sucederam no país desde a década de 90, com raras exceções, foram entendendo que esse tipo de escola experimental gerava custos altos para os cofres públicos. Alguns desses centros ainda estão de pé como estrutura física, mas não abrigam mais os projetos experimentais ativos. E os que ainda resistem como espaço de ensino abrigam agora metodologias tradicionais expositivas, sem contar que alguns já chegaram até a ser saqueados e outros não estão mais abertos para a comunidade.

O resultado de tanto abandono tem formado uma geração de jovens e adultos que pouco aproveita a escola com toda a capacidade que ela poderia proporcionar. E a Professora de Biologia identifica e lamenta essa ausência de momentos experimentais na sua formação. Somente na faculdade (pública), na sua graduação, é que essa abertura para o campo da experiência se fez presente e vivo na sua memória.

Na minha vida acadêmica sim as experiências estavam presentes de maneira rotineira e concreta em aulas práticas, aulas de laboratório, saídas e viagens de campo, além de estágio claro. Todas as experiências foram marcantes e contribuíram de maneira significativa para a minha formação profissional. (Professor de Biologia, reposta 1).

Mesmo identificando tantas ausências na sua formação, o pouco de atividades experimentais que essa professora teve na universidade foi importante para desconstruir aspectos e ideias formais e tradicionais na sua mente e na sua prática pedagógica. Eis a importância de manter vivo nos espaços acadêmicos, a abertura para discussões e debates sobre novos modelos ou sobre reconstruções de modelos vigentes. A universidade pública brasileira, apesar de sofrer inúmeros cortes de verbas e tantos desmontes na sua estrutura, ainda se mantém como um polo aberto para discussões e debates, até mesmo porque as pesquisas formam as bases desse lugar. E graças a alguns professores-pesquisadores que se abrem para pesquisas de campo e de conexão entre a universidade e a escola, que alguns estudantes acabam tendo a oportunidade de experimentar caminhos alternativos frente ao tradicionalismo pedagógico.

Em certas universidades do país, principalmente nas públicas, há projetos de iniciação científica que proporcionam o contato do aluno com o mercado de trabalho. No

caso das Artes Cênicas, algumas universidades mantêm parceria com diversas escolas ou mantêm parceria com centros culturais que recebem estudantes de teatro para pesquisar e trabalhar. O Centro de Arte da Maré, O Centro Cultural do Banco do Brasil, o Colégio de Aplicação da UFRJ e da UERJ e tantos outros espaços no Rio de Janeiro são alguns exemplos de lugares que incentivam essa conexão entre instituições que contribuem para que um aluno-pesquisador possa ampliar suas possibilidades de pesquisa e possa conhecer um pouco a prática de trabalhos artísticos e educacionais, seja pisando no pátio da escola, seja pisando na sala de aula, seja pisando na sala de exposição ou seja pisando no tablado de um palco.

Esse aluno ou pesquisador que experimenta inclina-se a ser aquele aluno que consegue estar aberto ao devir, ao lúdico e a desenvolver senso crítico importante para a sua formação. Veja o que a Professora de Biologia aponta sobre esse assunto:

Essa associação entre teoria e a experiência do aluno, desloca o estudante de um papel meramente receptor (de informações) para um exercício de protagonizar o próprio aprendizado, repensando experiências, o mundo, fenômenos, culturas e formando opinião. Acho possível e extremamente necessário! (Professora de Biologia – resposta 2).

Esse deslocamento do aluno de mero receptor passivo para um agente ativo, que se direciona para além da informação, pode ser transformador na relação dele com o espaço da sala de aula e dele para com o professor. O docente que entende a importância da experiência numa sala de aula é aquele sujeito que, possivelmente em algum momento, desconstruiu o modelo tradicional vivido por ele no passado, mas que agora aproveita o contexto atual de sua sala de aula e do seu ofício para reconstruir suas ações metodológicas.

Ou seja, o professor que deseja caminhar pelo saber de experiência e pela Arte, com frequência, precisa transgredir algumas ordens estabelecidas dentro da sua própria formação. E, com isso, os discentes quase que automaticamente, receberão essa transgressão metodológica e experimentarão novos caminhos podendo despertar, como apontado pela Professora de Biologia, para deslocamentos formais e, com isso, quem sabe repensar o mundo e suas alternativas. É quase que intrínseca essa conexão formativa na relação entre professor e aluno para que atravessamentos possam nascer e se desenvolver nas escolas.

Todavia, a Professora de Biologia destaca que o saber de experiência precisa ter um olhar crítico e sensível quando for abordado ou desenvolvido na sala de aula. Segundo a professora, quando um aluno traz uma experiência pessoal para o contexto escolar, essa mesma experiência precisa ser associada a outras experiências e ser articulada com conhecimentos de áreas diversas para que interlocuções entre caminhos, soluções e reflexões possam surgir. Na verdade, o que a professora apresenta como ponto de atenção é a constante necessidade de diálogo com o coletivo que a experiência, na maioria das vezes, precisa estar embasada.

O individualismo aparece como elemento potencialmente destruidor de qualquer caminho que se queira experimental. Uma experiência isolada e inflada de egos (seja do aluno ou do professor) pode se tornar uma aprendizagem vazia e inútil. Agora, quando a experiência é compartilhada e dialógica com outras experiências e com áreas diversas de conhecimento, aí sim, temos alternativas de caminhos possíveis, críticos e profundos para desenvolverem múltiplos saberes.

Para que o saber de experiência possa contribuir para o processo de aprendizado é preciso que seja adequado ao tema trabalhado, possa ser questionado e confrontado com outros tipos de saberes e provoque um diálogo respeitoso e racional. (Professora de Biologia – resposta 3).

A conversa permanece sendo um dos caminhos racionais mais interessantes de interação entre experiências para a construção de senso crítico. Ainda mais quando se trata de adolescentes e jovens que estão despertando para a vida e aprendendo a se relacionar com o mundo e com as pessoas ao redor. A escola, além de ser o lugar da troca de conhecimentos, também pode ser esse espaço de construção social e de desenvolvimento de ações experimentais que fortaleçam a curiosidade e o desejo de “ser mais”.

A escola que se pretende mais humana, via de regra, precisa se desvencilhar das armaduras engessadas do passado. E isso é uma trilha por vezes tortuosa que vários profissionais da Educação (professores, diretores e agentes educadores) desconhecem ou resistem em não conhecer. Um professor na contemporaneidade pode viver alguns paradoxos terríveis. A maioria dos docentes conviveu com a presença do professor na sala de aula como autoridade máxima, onipresente, detentor de todo o conhecimento e detentor de todo o respeito absoluto, porém, agora que eles se tornaram professores têm que lidar com um alunado de uma nova geração que quase não enxerga mais o professor com esse *status*. Sem contar a própria Pedagogia em si, que a muito custo, tem lutado

para a transformação dessa visão moralista e tradicionalista. Mas então, e agora, qual caminho seguir?

Muitos professores antigos se revoltam, abandonam a profissão, ou ficam inconformados e não aceitam as novas realidades. Ainda mais porque nessas mudanças de gerações não há perspectivas de retorno e vários professores mais tradicionais estão a cada dia que passa perdendo mais espaço, inclusive para a própria tecnologia digital.

Tem sido importante, então, pensar a formação dos professores de forma mais provocativa, para que os docentes possam se desafiar e tentar abrir novos caminhos de percepção, buscando novas saídas e que com isso, possam “descristalizar” um modelo que foi importante no passado, mas que agora não tem mais tanto espaço (pelo menos não mais nessas perspectivas digitais contemporâneas dos alunos). O professor vem precisando se transformar num possível facilitador da percepção do aluno em relação às informações e conhecimentos presentes no mundo e na comunidade.

A figura do docente na sala de aula, aos poucos, está se desconstruindo de autoridade máxima para se tornar esse mediador entre o conhecimento (que às vezes nem é mais o professor que apresenta) e a vida pessoal do aluno e a comunidade a qual ele está inserido. Na perspectiva da experiência e das ações artísticas, os docentes tentam buscar possibilidades e meios nos quais o aluno vai lidar com algum conhecimento que ele está adquirindo e não mais em transmitir tal conhecimento de cima para baixo.

Porém, este é um dos pontos onde aparecem muitas barreiras para esse professor-mediador, e isso é mais do que natural. Afinal, o professor por vezes, não teve esse tipo de formação na sua vida estudantil e acadêmica. E, frequentemente, quando ele tenta buscar uma atualização para sua prática profissional acaba esbarrando com inúmeras dificuldades estruturais do país e/ou com diversas propostas pedagógicas falhas que em geral apresentam ferramentas milagrosas e técnicas superficiais.

De maneira geral, os profissionais se deparam com total falta de recursos (de todos os tipos), carecem de atualização profissional e quando fazem capacitação são extremamente precárias. [...] Historicamente podemos observar um grande avanço nas normas e leis pertinentes à educação. Porém entre a teoria e prática ainda existe um grande abismo para superarmos. (Professora de Biologia – resposta 4) [grifo meu].

Com essa fala da Professora de Biologia vemos mais um paradoxo no processo de formação profissional dos professores: além de ter que lidar com constantes desconstruções e transgressões da sua própria caminhada profissional (o que não tem sido

fácil), o professor também costuma encontrar inúmeros entraves na sua atualização formativa, seja por falta de investimentos ou falta de entendimento real sobre os rumos da educação contemporânea, ou ainda a falta de estruturas e a sabotagem de redes de ensino que mais destroem do que colaboram com o crescimento de uma Educação mais humanizada.

As dificuldades contemporâneas são tantas para que uma Educação mais experimental possa se desenvolver que pode ser mais fácil desistir e nem chegar a tentar, pois não basta apenas o desejo pessoal do profissional da sala de aula, mas sim todo o aparato funcional à sua volta que, na realidade nacional atual, costuma ser precário e em geral sorrateiro. A própria Professora de Biologia revela, com certo pesar, que valoriza e entende a necessidade de se aprender através de experiências dentro de uma escola, entretanto, nem sempre é possível seguir por esse caminho.

O desenvolvimento de experiências, por ser uma prática educacional mais ativa e participativa, proporciona uma aquisição de conhecimento mais significativa, pois permite maior observação, interação e reflexão. [...] Por reconhecer a importância dessa prática no processo de aprendizado, sempre que é possível incluo esse tipo de atividade no meu trabalho, mas nem sempre é viável. (Professora de biologia – resposta 5) [grifo meu].

Eis o retrato de alguns desafios que muitos professores na contemporaneidade têm que lidar. Já não basta a precariedade financeira e estrutural que a maioria dos profissionais passa no país devido a tanta desvalorização da profissão e, ainda por cima, não há muitos espaços de qualidade para a sua própria atualização. E com isso, as raríssimas propostas que existem na perspectiva de reconstruir a sala de aula por um caminho alternativo de experiências, aprendendo através de ações artísticas e da comicidade, vão se desmanchando aos poucos a favor de inúmeros embrutecimentos e a manutenção constante da rigidez, do automatismo e do autoritarismo desmedido e individualista dentro dos muros da própria casa de saberes – a escola.

Já em relação ao humor pensado para a sala de aula, a Professora de Biologia ficou muito reflexiva sobre o tema: primeiro porque ela nunca tinha escutado nada referente a esse assunto como pesquisa e segundo porque ela reconhece a importância de um ambiente bem-humorado para que as relações dentro da escola possam se desenvolver. Quase ninguém gosta de estar num ambiente com altas restrições e rigidez excessiva, ainda mais a escola que é um lugar que é habitado por crianças e adolescentes todos os dias. No mínimo, esse ambiente tem que ser prazeroso e com menos conflitos possíveis.

A professora destaca a necessidade, dos alunos mais novos, terem uma espécie de “pista de segurança” para poderem desenvolver melhor as relações dentro do contexto escolar e também para que os alunos possam se sentir mais à vontade para se expressar e argumentar suas ideias e pensamentos. Nesse sentido, as Artes Cênicas dentro da escola, propõem certas transfigurações de estruturas prontas para repensar novos modelos e comportamentos: os jogos teatrais e as performances além de proporcionarem conhecimentos através da experiência, ajudam também os alunos (crianças, adolescentes e jovens) a repensar alguns conceitos e ideias rígidas e (re)criar novos ambientes, caminhos e soluções através do corpo ativo.

Esse chamado para desconstruções não é um caminho fácil dentro da escola e diversos alunos podem ter receio de se jogar e experimentar. E o humor pode ser um grande aliado na perspectiva de formar um elo de segurança e confiança entre o professor e o aluno para que ambos possam se arriscar. Costuma ser tão bom estar em um ambiente bem-humorado que as pessoas às vezes acabam se soltando e laços de cumplicidades podem se formar, mesmo que por segundos, em todos que estão com a boca aberta rindo. E isso pode ser fundamental no estabelecimento de relações seguras e afetivas dentro da sala de aula.

Tendo em vista que o aprendizado está diretamente relacionado ao estado emocional do aluno que necessita reconhecer pistas de segurança no ambiente escolar, particularmente na sala de aula, o riso pode ser um grande aliado do professor. [...] O humor em sala de aula ajuda porque cria um ambiente propício para a construção de novos conhecimentos através de associações cognitivas. (Professora de Biologia – resposta 6) [grifo meu].

A professora durante todo o desenrolar do encontro defendeu a importância do cômico dentro da sala de aula e se surpreendeu com a abertura do campo de pesquisa sobre esse tema visando potências no contexto escolar e nas metodologias. Entretanto, a professora fez algumas ressalvas sobre os riscos que o humor pode acarretar. Para ela, o riso na sala de aula é importante, mas precisa ser bem pensado, com cuidado e impondo limites, pois nas experiências que ela teve de alunos advindos de comunidades violentas, o riso desmedido pode ser um gatilho para que comportamentos agressivos aflorem durante a aula afetando outros alunos ou até mesmo o professor.

Essa linha tênue que a Professora de Biologia aponta sobre o humor vai ao encontro do que Bergson (2007) aponta em seus estudos: o humor está sempre no extremo oposto das emoções trágicas. E nós, seres humanos, ficamos habitualmente entre esses dois polos antagônicos convivendo em sociedade. Pode ser difícil para a humanidade

caminhar sobre essa linha tênue de forma equilibrada, afinal os riscos são iminentes. Como dito no capítulo anterior, o humor tem em uma de suas vertentes, a potencialidade política e social importante de denunciar os simulacros das máscaras sociais rígidas, morais e burocráticas dentro das sociedades, mas ao mesmo tempo, também tem a vertente de campo minado que pode provocar destruições e ofensas pessoais e/ou coletivas com consequências desagradáveis.

Não é incomum o professor ter receios de mostrar os dentes rindo dentro da sala de aula, pois se houver desequilíbrios tudo pode caminhar para o lado da desordem, da agressividade e da bagunça. Todavia, é possível pensar em certas estabilidades nessa linha tênue entre o humor e a seriedade trágica, para tentar resgatar um ambiente pedagógico mais prazeroso e confiante, afinal os benefícios poderão ser enormes. Vale a pena destacar que tender para um lado sério e rígido demais no espaço de ensino pode ser insuportável, todavia, caminhar para um lado excessivamente brincalhão também pode atrapalhar e dificultar o andamento pedagógico. Por isso, é importante ter moderação e cuidado, como aponta a própria Professora de Biologia nas suas experiências de sala de aula para que o humor seja realmente transformador e não destruidor.

O professor que utiliza o humor na sua aula deve fazê-lo de forma respeitosa, moderada e consciente, sem jamais causar constrangimentos, agredir, ofender ou ridicularizar alguém ou algum grupo presente (ou não) em sala de aula, assim como alguma filosofia e/ou crença religiosa. [...] Eu não tenho receio de utilizar o riso no meu trabalho didático e procuro sempre fazê-lo de maneira lúdica ou através de comparações com personagens fictícios e famosos. (Professora de Biologia – resposta 7) [grifo meu].

Como foi valioso poder compartilhar ideias e experiências com uma colega professora de outra área! Interessante notar que mesmo não sendo da área artística, a professora possui sensibilidades apuradas sobre o fazer experimental na sala de aula e mais surpreendente ainda foi conhecer a sua história estudantil e notar que mesmo sendo falha de atravessamentos, ela desconstruiu modelos rígidos da sua formação e criou metodologias conectadas com as demandas das novas gerações e com debates pedagógicos contemporâneos sobre o saber de experiências com toda a sua complexidade.

Até o humor, que foi uma novidade temática como pesquisa, a professora já desenvolveu atividades e ações visando um ambiente descontraído, lúdico e mais afetivo na sua prática, através da boca aberta rindo. E mesmo tendo alguns pontos de cuidado e atenção na sua fala sobre o cômico, há o desafio constante dela para proporcionar um

ambiente pedagógico mais humano (apesar de possuir pouco entendimento acadêmico sobre o assunto). A professora terminou o encontro contente por poder fazer parte de um diálogo de pesquisa e também curiosa em conhecer novos aspectos teóricos sobre a comicità. Foi um encontro surpreendente e que proporcionou diversas reflexões importantes e necessárias.

3.2. Segundo encontro – Professora de Artes Cênicas

Essa entrevistada é professora de Artes Cênicas a cerca de 20 anos e tem como pesquisa o desenvolvimento de ações ligadas ao teatro na escola para alunos do Ensino Médio e algumas orientações para universitários de licenciatura em Artes Cênicas. Ela é professora do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAP-UFRJ) que atende alunos de diversas localidades da cidade do Rio de Janeiro. É um colégio público federal e bastante plural que recebe alunos de comunidades e de fora das comunidades promovendo interações sociais e culturais interessantes e diversas.

É notória a importância do desenvolvimento de determinadas experiências em boa parte dos processos formativos estudantis dessa docente desde a infância até a juventude. São relatos e reflexões emocionados e contundentes do passado vivido e de todo o aprendizado que foi obtido nesse tempo. A Professora de Artes Cênicas teve uma infância rica em ações e atividades experimentais, o que influenciou bastante nas suas escolhas profissionais e acadêmicas. Foram experiências tão impactantes, que acabaram norteando o desejo, da então menina, de conhecer e estudar o universo das Artes e da Pedagogia. Entretanto, a própria Professora de Artes Cênicas confidenciou que teve pouquíssimas aulas de Artes na sua caminhada estudantil, mas ela obteve tantas experiências em outras disciplinas que despertaram sua curiosidade em conhecer melhor esse universo mais aberto que a Arte e suas ações podem proporcionar.

As Artes Cênicas, em específico, é uma área que tem como um dos pilares estruturantes os atravessamentos e sua aplicabilidade como base dramatúrgica e formativa. Os jogos teatrais podem ser as bases que propiciam a construção de diferentes espetáculos e/ou diferentes ações performáticas, sem contar a sua função de aprendizagem e de fomentação de relações no processo de criação artística na própria sala de ensaio. O ato de jogar com o outro, da troca, da criação em conjunto e de movimentar o corpo criativamente ajudam-nos a entender a importância do teatro na formação humana e na formação de personalidade. A teatralidade, com toda a sua complexidade e destreza

coletiva de corpos vivos, é capaz de construir caráter, sabedorias e entendimentos de mundo que vão muito além da mera informação e das opiniões generalistas de sistemas consumistas, acadêmicos-científicos e limitados de ações.

No caso da Professora de Artes Cênicas, tem alguns elementos que foram imprescindíveis no seu processo formativo, além das experiências. Os professores que passaram por ela, desde a sua infância, usavam ações experimentais aplicando-as em suas aulas, o que geraram conhecimentos que marcaram a vida dela e de outras pessoas. E estamos falando de uma formação estudantil de cerca de trinta a quarenta anos atrás onde os estudos sobre o saber de experiência eram embrionários, mesmo já estando em desenvolvimento no Brasil o projeto “escolanovista”. Como já citado algumas vezes, a discussão sobre a importância da experiência como campo de saber ainda tem sido novidade em muitos lugares e em muitas instituições formativas. E já discutimos também que na contemporaneidade existem diversos elementos que jogam contra a experiência, o que dificulta ainda mais a sua abertura para o campo de pesquisa.

Mas, um dos fatores relevantes na fala da Professora de Artes Cênicas é o quanto as experiências que a atravessou foram marcantes, permanecendo vivas em sua memória e se transformando em aprendizagens plurais a ponto de mudar a sua vida e a ponto de não se apagar da sua mente, proporcionando reflexões que foram importantes na sua formação acadêmica e são importantes até hoje nas suas atividades em sala de aula. O saber de experiência tende a ser aquele saber que modifica o nosso entendimento de mundo e que tem a chance de proporcionar reflexões estruturantes na nossa vida em sociedade e no nosso entendimento de mundo como sujeitos ativos. Uma experiência que está presa em nossa memória costuma ser uma experiência que se solidificou e nos modificou, ou no mínimo nos fez refletir criticamente sobre algo, afinal, a memória pode ser o maior sinal que de fato a experiência se transformou em sabedoria a ponto de nos transfigurar e de não nos fazer esquecer o fato atravessado e apreendido. E chega a ser impressionante como a Professora de Artes Cênicas se lembrou de experiências de anos atrás, de quando ela era criança, e que de alguma forma se transformaram em aprendizagens e em sensíveis contatos com as Artes.

Os olhos e a voz da Professora de Artes Cênicas ficaram visivelmente emocionados ao se lembrarem com tantos detalhes das experiências que passaram por ela e a transformaram. São relatos poderosos e ricos em detalhes e vale a pena contar aqui algumas dessas lembranças. Farei pequenas seleções para apresentá-los aqui, mas é possível ler toda a entrevista e as falas da professora na íntegra no Anexo desta escrita.

A primeira recordação desta professora foi na infância, dentro da escola, quando ela estava na sexta série (atual sétimo ano) do Ensino Fundamental e ela apontou os seus primeiros contatos com o teatro e com a dramaturgia quando teve que criar uma história seguindo o modelo de falas teatralizadas:

Na sexta série tínhamos que fazer um trabalho de ciências e eu inventei um texto de teatro a partir de um cientista maluco. Na aula de português daquele mesmo ano tivemos que escrever um livro em dupla: criamos uma história de amor entre *aliens* e terráqueos. Eu escrevi o livro e minha amiga fez as ilustrações e a capa. (Professora de Artes Cênicas – resposta 1).

É interessante notar a memória viva e ativa desta professora em relação às atividades que ela fez na infância dentro da escola. A criação do livro foi compartilhada com a sua colega na sala de aula, o que com certeza também gerou alguma sensação na amiga e colaborou com as relações entre as duas dentro daquele espaço. Com um propósito experimental em comum, as duas crianças se desafiaram e se uniram para criarem juntas e desenvolverem suas criatividades, uma colaborando com a outra.

Logo depois, a Professora de Artes Cênicas também se recordou de outras experiências agora na oitava série do Ensino Fundamental (atual nono ano), onde também a experiência artística foi relevante:

Na oitava série, na hora de trabalhar os períodos literários, fizemos uma peça sobre romantismo e modernismo, contando uma mesma história sob as duas óticas. Lembro que eu escrevi o texto e era a narradora. E ainda na oitava, o professor de história fez com que criássemos um enredo de escola de samba a partir da Revolução Francesa. Cada capítulo da parte teórica seria uma ala da escola de samba, com texto e desenhos, e o samba-enredo tinha que ser uma paródia de algum já existente. (Professora de Artes Cênicas – resposta 1).

Essas experiências tão ricas apresentadas pela professora evidenciam o quão prazeroso pode ser, para uma criança, estar numa sala de aula onde ela pode aprender através de atividades lúdicas e criativas: refletir e aprender a Revolução Francesa (1789-1799) através de enredo de escola de samba é muito diferente e potente. E esse enredo que ela criou em sala de aula, naquela época, está em sua memória até hoje, afinal na conversa ela cantou um trequinho do que ela criou junto com a sua turma do Ensino Fundamental.

Estamos falando, com esses exemplos, de professores que não são da área artística, afinal, no primeiro exemplo foi uma professora de português que trouxe a atividade e no segundo exemplo foi o professor de história. Isso desmistifica um pouco a

ideia tradicional e conservadora de que as ações do saber de experiência devem se limitar somente às atividades artísticas e esportivas dentro da escola. Qualquer área que se pretende pedagógica e provedora de conhecimento pode caminhar para ações experimentais que proporcionem sabedorias que vão durar por muito tempo, e os jogos teatrais arriscam-se em serem portas de entrada para essa sala de aula mais criativa, desconstruída e mais humanista.

Há uma consciência muito interessante e sensível da Professora de Artes Cênicas em perceber, que ela só é quem ela é hoje em dia e só tem a profissão que ela tem (que ela tanto gosta) porque essas experiências a atravessaram desde a sua infância dentro da escola até a universidade de Artes Cênicas, onde obviamente as experiências artísticas foram muito presentes. E digo obviamente porque no ensino profissional dentro do curso de teatro na universidade, os atravessamentos tendem a ser bastante atuantes metodologicamente. As experiências nas escolas universitárias de Artes Cênicas, normalmente, não existem apenas como um campo de ferramentas práticas, mas sim como estudos acadêmicos aprofundados de necessidade basilar, de sabedoria e de caminhos argutos para a criação artística e pedagógica (sempre em coletivo). Não deixa de ser impressionante a riqueza de detalhes que a Professora de Artes Cênicas se recorda dos atravessamentos nas aulas e nas produções acadêmicas em que ela participou:

Já numa outra aula com outra professora, ela pediu que escolhêssemos uma breve manchete ou notícia de jornal e a colocássemos no corpo. Tinha que ser algo breve e devíamos mexer com som, ritmo, texto, enfim, tudo. Lembro que eu me imaginei num espaço que ia ficando cada vez menor. Começava o texto de braços abertos e a cada trecho ia me encolhendo mais. Procurei associar volume e movimento aos verbos. Depois, cheguei a rerepresentar esse exercício no palco junto com outros colegas, numa espécie de *potpourri* de exercícios propostos pela professora nas aulas de interpretação.

Em *Deus*, de Woody Allen, dirigida por um aluno-diretor e apresentada numa sala da UNIRIO, eu fazia a personagem Blanche Dubois, fugida da sua peça original (Um Bonde Chamado Desejo) para se esconder ali, entre um poeta e um ator gregos, pra não ser levada para o hospício. Me lembro do processo, dos ensaios, do figurino e da estreia. Eu tremia muito em cena. Era incontrolável. (Professora de Artes Cênicas – resposta 1).

São repletas em detalhes essas experiências vividas pela professora e o quanto a transformou como pessoa, como cidadã e como profissional. As aprendizagens transpassadas pelas experiências foram tantas que ela formou a sua consciência de mundo e formou seus caminhos profissionais através do entendimento de que as ações e atividades experimentais podem gerar tanto conhecimento quanto informação (e o mais

interessante seria se ambos pudessem caminhar juntos). Na sua vida profissional, como professora de teatro, as experiências continuam sendo a base das suas metodologias e da sua didática na sala de aula e nas relações com os seus alunos: é como se para ela fosse importante aprender através de atravessamentos porque foi assim que ela aprendeu a vida toda.

O poder da criatividade pode ser infinito quando se trata da experiência e das relações coletivas. No CAP-UFRJ, onde ela trabalha há anos, os professores têm contato direto com universitários de licenciatura da UFRJ e/ou da UNIRIO que podem ir para aquele espaço desenvolver experiências durante os seus estudos acadêmicos ganhando incentivo de bolsas de iniciação científica. Inclusive cheguei a ser um bolsista-licenciando deste colégio quando estava na graduação em Direção Teatral na UFRJ.

Em mais um dos exemplos de experiências citados pela Professora de Artes Cênicas são apresentados trabalhos experimentais relevantes, não apenas por seu caráter prático e criativo, mas pela relação coletiva com os alunos e com esses bolsistas-licenciandos que também estão juntos no processo criativo de todo o trabalho desenvolvido por ela, ou seja, um pacto relacional entre alunos, professores e universitários com propósitos experimentais em comum e com possibilidades de aprendizagens múltiplas e criativas:

Em 2010, com duas turmas do 1º ano do ensino médio, tive a ideia de fazer vários jogos a partir dos cubos da sala de teatro onde trabalhamos; primeiro, cada estudante improvisava ações físicas a partir de 1 cubo, transformando-o; depois, formavam-se duplas e estas criavam novos improvisos utilizando 2 cubos; depois, 2 cubos se juntavam em 4 e quatro pessoas criavam novas situações. Havia por exemplo, cenas em que subiam e desciam a montanha russa, havia uma partida de tênis e vários outros. Eram criações isoladas e a maioria delas sem fala. Isso se deu em 3 aulas. [...] Mas um bolsista maravilhoso que tive viu ali uma possibilidade dramática e se dispôs a tecer personagens a partir daquelas cenas. Assim, a jovem da montanha russa era a mesma que depois montava num cavalo para fugir de certo perigo; a plateia do jogo de tênis era a mesma que estava no parque de diversões antes. O bolsista criou personagens e fez a tessitura de um fio dramático e mantivemos a fidelidade à proposta inicial, que era montar um espetáculo a partir do que podíamos fazer cenicamente com os cubos da nossa sala. Por isso, chamamos nosso espetáculo de Cubismo. No programa a gente dizia que não pretendemos ser Picasso, mas queremos ser movimento. (Professora de Artes Cênicas – resposta 1) [grifo meu].

Foram diversos exemplos bem-sucedidos nas lembranças da professora, o que corrobora com as ideias dessa escrita de tese sobre a importância da experiência no processo formativo de qualquer pessoa. Claro, que nem toda experiência será

obrigatoriamente bem-sucedida, mas não deixará de ser uma aprendizagem se assim o sujeito estiver disposto a encará-la. Esse foi um ponto central da minha conversa com a Professora de Artes Cênicas: a sua disponibilidade e encorajamento para mergulhar no universo da experiência e se permitir praticá-la. Os diversos atravessamentos (positivos e negativos) a formaram como sujeito integrante do mundo, mas não ficaram apenas por aí. A professora transformou a sua história em força de trabalho e de pesquisa em cima de ações e de trocas coletivas, o que a fez e faz realizadora de projetos e atividades pedagógicas e teatrais que vão transformar outras vidas, seja em quem participa ativamente dos seus projetos e atividades, seja em quem assiste e absorve essas criações artísticas (os espectadores).

Perguntada sobre a ideia de se aprender através da experiência dentro da escola, da universidade e/ou dentro de uma sala de ensaio a professora foi enfática ao dizer que:

Se a experiência nos atravessa, nos perpassa, então que nos animemos a cada vez mais solidificá-la. Acho muito bem-vindas todas as pesquisas nesse sentido. (Professora de Artes Cênicas – resposta 2).

A ideia de solidificar a experiência perpassa por uns caminhos árduos que o saber de experiência vem enfrentando no desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto dentro da academia e também dentro das escolas. As instituições de ensino no nosso país tendem a negligenciar esse campo de discussão, muitas vezes por entender a experiência como um tipo de estudo menor, sem capacidade de grandes universalizações de métodos e práticas. E por ter um caráter relativo e com diversas variáveis, o saber de experiência costuma permanecer num campo de discussão mais alternativo, cabendo apenas a alguns poucos professores-pesquisadores lutar e desenvolver aprofundamentos acadêmicos sobre o tema. É reconhecível que a Pedagogia contemporânea, em certas escolas, também tem tentado, com muita dureza, dialogar com esses saberes mais experimentais. Mas, também tem encontrado inúmeras barreiras estruturais e dificuldades em se desconstruir. Por isso, a Professora de Artes Cênicas defende a urgente necessidade de se sistematizar e registrar as experiências praticadas para que se solidifiquem novos caminhos de pesquisa com exemplos vivos e palpáveis.

Quando a conversa entrou no viés dos limitadores da experiência, a professora foi questionada se ela enxergava algum problema na aplicabilidade e na utilização dos atravessamentos como desenvolvimento de sabedorias e a ela respondeu que:

Se o saber de experiência vem da relação que estabelecemos com objetos de estudo e outros sujeitos, penso que o que sempre teremos serão amostras de processos e caminhos a serem percorridos em nossa

prática. A única coisa que penso é que, como docentes de teatro, devemos cuidar para que nossas propostas pedagógicas não se confundam com práticas de terapia. (Professora de Artes Cênicas – resposta 3).

O termo “práticas de terapia” defendido por ela como ponto de cuidado e atenção tem algumas conexões com a ideia do individualismo já citado em capítulos anteriores dessa pesquisa. Esse é o poço perigoso e profundo que o saber de experiência pode cair caso seja confundido com a valorização de egos inflados e superpotências individuais.

Quando o indivíduo acha que perpassou por uma experiência e que isso o faz um grande e único conhecedor do tema a ponto de se achar um *expert*, é porque a experiência dificilmente se concretizou e acabou se desviando para uma espécie de evento significativo (Agamben, 2005). Esses eventos significativos tendem a iludir esse indivíduo que provavelmente terá uma falsa convicção que viveu uma grande experiência transformadora, mal percebendo a cilada que se meteu. E diferentes sistemas se aproveitam dessas fragilidades egocêntricas de diversos cidadãos para venderem falsas ilusões de experiências que se adquirem facilmente com o consumo.

A experiência vai por outra direção. Um sujeito que está aberto a aprender pela experiência, precisa tentar estar disposto ao devir, ao que lhe acontece e o transforma, e, principalmente, tentar estar aberto ao diálogo, às reflexões em conjunto e a aprender através da formação de sentidos críticos na coletividade. Quando a Professora de Artes Cênicas observa que a prática de ensino sobre a experiência não pode se desviar para um processo terapêutico individual é porque ela está salientando a importância da construção do conhecimento através das relações humanas coletivas que os jogos e as ações podem proporcionar. Ou seja, no saber de experiência não se trata de relatar individualmente o fato experimentado, mas sim em compartilhar e aprender através do contato do seu atravessamento com as experiências dos outros.

O individualismo se apresenta de novo como um dos grandes antagonistas do saber de experiência e com isso, se compreende algumas das angústias do professor Jorge Larrosa (2019c), em seus últimos textos, ao criticar as ambições individualistas de boa parte das redes de ensinos, de instituições e de profissionais que incorporam essas falsas ideias da aprendizagem-egocêntrica como um campo fechado e construtor de métodos protagonistas fenomenais com ferramentas pedagógicas fantásticas que se distanciam cada vez mais do humanismo, da diversidade e das relações sensíveis entre professores e alunos. A própria ideia do professorado como ofício é encarado por Larrosa (2019c) como

algo em processo de decadência em nome de conglomerados ditos educacionais e em nome de comportamentos pré-moldados, sistematizados e robóticos que vêm sendo usados como treinamentos em inúmeras formações pedagógicas, contribuindo cada vez mais para a criação de egos inflados e para o fim das experiências. E a própria ideia de treinamento para professores já coloca a profissão num outro patamar distante do ofício, transferindo o professor de agente mediador e dialógico para um ser automatizado, previsível e mecânico nas suas ações.

A Professora de Artes Cênicas foi bem incisiva ao criticar as instituições de ensino e as políticas públicas nacionais dos últimos tempos, por não entenderem (e por não fazerem nenhum esforço para entender) as dinâmicas que o saber experimental requer:

Não creio que estejam e nem creio que queiram estar preparadas para um saber mais experimental. Me parece que, para muitas instituições, o experimental possui menor valor. No caso do teatro, o termo experimental, costuma ser associado a algo para poucos intelectuais ou pior, a um conjunto de práticas e técnicas sem pé nem cabeça. Sabemos que há no saber experimental, com certeza, o componente inovador, mas as instituições escolares ainda são, em sua maioria, muito tradicionais, não apenas por filosofias próprias, mas também e principalmente, por expectativas da sociedade. (Professora de Artes Cênicas - resposta 4).

O tradicionalismo com suas aulas expositivas e com valores morais e conservadores ainda é atuante em muitos espaços de ensino no Brasil, mesmo com todo o árduo caminhar de pesquisas e projetos mais experimentais. Essa visão que a professora aponta de o experimentalismo ser menor para diversas instituições é algo deveras recorrente em certos discursos pelo país afora, afinal, vivemos num território onde a Arte e a Pedagogia, de modo geral, são vistas como algo inferior. É curioso porque o universo artístico é usualmente encarado como algo glamoroso, mas ao mesmo tempo não recebe da população a devida valorização e audiência. É comum você encontrar em diferentes escolas, e não precisa ser somente nas escolas públicas, alunos que nunca foram ao teatro, ou que nunca visitaram uma sala de exposição, ou que nunca assistiram a um espetáculo de dança por exemplo.

Já o teatro na escola habitualmente é encarado como recreação, ou como diversão infantil, ou como um lugar apenas funcional para ajudar na perda de timidez. Ou seja, não é encarado como um campo aberto de aprendizagens, como um espaço científico e/ou como um horizonte de sabedoria através dos atravessamentos.

Entretanto, no caso do ensino de teatro, pode dar-se o contrário, de forma que surja a expectativa de que nossas aulas tenham que ser

recreativas. Essa é a grande luta que travamos diariamente, pois há até mesmo colegas que tem dificuldade de enxergar nossa área como um campo do conhecimento. Tenho um colega professor que uma vez disse que deve ser muito bom ser professor de teatro e poder dar aula de nada. Mal sabe ele que esse nada que ele inveja é a liberdade de inventar, o compromisso de experimentar e que tudo isso dá um trabalho danado. (Professora de Artes Cênicas – resposta 4).

Quem trabalha diariamente com as Artes Cênicas seja na escola ou no palco, costuma saber que os desafios são enormes: a começar com a desmistificação da própria profissão em si ou das suas pesquisas que, frequentemente, são vistas como algo de menor potência; segundo desafio é a valorização que é ínfima afinal, não se enxerga necessidade em investimentos financeiros para projetos culturais e artísticos; terceiro desafio é a coragem para o enfrentamento, pois além das Artes serem uma área arrasada ainda se faz preciso combater os sistemas ameaçadores e encarar a constante problemática do individualismo e do consumo exacerbado que costumam destruir as poucas possibilidades que se pretendam mais humanas e coletivas.

Até nos currículos e parâmetros educacionais do país a experiência costuma ficar à margem das discussões, é como se de um lado houvesse o grande saber da informação repleta de conteúdos e do outro lado houvesse a grande prática de ensino desses mesmos conteúdos. E o debate sobre um saber de experiência que vai muito além dos conteúdos e de práticas sistematizadas de ensino fica por fora. A experiência pensada na formação do sujeito aspira a algo mais profundo, que envolve uma construção aberta à diversidade humana e à pluralidade de visão de mundo, de questionamentos, de formação de senso crítico, de transgressões existenciais e de abertura para o devir. A Professora de Artes Cênicas vai reforçar essa ideia quando diz que:

As experiências deveriam estar cada vez mais imbricadas nos currículos, mas parece que numa espécie de raciocínio cartesiano, pensamos que o saber (tema, objetivo, conteúdo) é uma coisa e a experiência é outra. Talvez porque a experiência seja vista como algo tão efêmero e fugaz que tenhamos a dificuldade de nomeá-la e incluí-la nos documentos oficiais (parâmetros, normas e diretrizes). A experiência e/ou o experimento parecem, como termos, associados apenas ao fazer. Mas, se pensarmos bem, sem experiência não conseguiríamos nem apreciar e nem contextualizar. (Professora de Artes Cênicas – resposta 5).

Importante essa fala da professora quando diz que sem a experiência seríamos incapazes de apreciar o mundo à nossa volta e de contextualizar as ações e as reflexões, porque o saber de experiência se propõe, diversas vezes, a desenvolver incontáveis sentidos

críticos e a aprender com o próximo. Numa espécie de via de mão dupla cria-se uma cultura, uma comunhão coletiva que desenvolve saberes juntos e para todo o conjunto, transformando não só a si, mas a todos ao redor.

As experiências nos constituem de todas as maneiras, seja pensando na experiência como bagagem de vida, seja me referindo ao minúsculo instante. No caso do teatro, as experiências estão no jogo, na cena, no espetáculo e nos afetos. (Professora de Artes Cênicas – resposta 5).

Em relação ao humor na sala de aula, a Professora de Artes Cênicas foi muito rápida ao afirmar que utiliza intensamente a comicidade nas suas aulas e que não vê nenhum receio de usá-la. Diferente da Professora de Biologia que apresentou alguns melindres sobre a aplicabilidade do riso no contexto escolar, a Professora de Artes Cênicas mergulha a fundo nesse tema e defende o humor como mecanismo que auxilia na Pedagogia, nas relações e no desenvolvimento de ações dentro do espaço de ensino. Todavia, mais adiante farei um debate reflexivo e mais detalhado entre as conversas com as três entrevistadas.

Por já ter estudado alguma coisa sobre a comédia na sua formação acadêmica, a Professora de Artes Cênicas consegue ter a percepção do quanto o riso pode ser transformador de relações dentro de um contexto escolar. E na medida em que ela foi se permitindo ao risível, foi descobrindo caminhos alternativos no contato direto com os seus alunos.

Sim, é possível rir na sala de aula larga e frequentemente! Precisamos mesmo gritar isso aos quatro ventos diariamente. Eu brinco demais com meus alunos e posso dizer que me descobri engraçada na sala de aula. (Professor de Artes Cênicas – resposta 6).

Essa abertura ao cômico experimentado pela professora vai ao encontro do que discutimos em capítulos anteriores sobre a vestidura da máscara do professor ridículo, que se dispõe a estar aberto aos acontecimentos inéditos que ocorrem dentro de uma sala de aula. O professor ridículo não tem a ver com o sentido pejorativo da palavra ligando-se a algo extravagante ou depreciativo. Muito pelo contrário! A proposta de se pensar um professor ridículo é a abertura ao inédito, aos acontecimentos da sala de aula, ao lúdico, às relações com os alunos e ao não receio de ter aproximações afetivas com os discentes. Isso representa a tentativa de aproximação para com os atravessamentos, ou seja, para as possibilidades de aprender através de potentes trocas ao vivo e com ambientes mais descontraídos e livres.

A rigidez além de ser agressiva para caminhos que se pretendam experimentais, também pode ser destruidora de liberdades. Afinal, num ambiente castrador a timidez tende a tomar conta, a imobilidade pode prevalecer e o medo de arriscar ou de conhecer novidades costuma se sobressair. Quanto mais nos permitimos mostrar os dentes rindo, mais possibilidades experimentais são capazes de acontecer. A própria Professora de Artes Cênicas confidenciou um exemplo interessante e ao mesmo tempo esclarecedor sobre essa abertura para a ação experimental que o riso pode proporcionar. Essa situação contada por ela se desenrolou numa aula de improviso com alunos do Ensino Fundamental que ela não tinha nenhum contato, veja em detalhes o que aconteceu:

Uma professora colega minha estava de licença médica e eu a substituí no 7º ano do Ensino Fundamental. Como havia um grupo de licenciandos que já acompanhava o grupo, pedi que estes aplicassem algumas atividades e eu ficaria na retaguarda, dando o apoio necessário. Confesso que eu estava tensa e receosa nessa substituição porque eu não conhecia o grupo e porque nessa turma há estudantes com deficiência, um deles com paralisia cerebral. Para efeito desse relato, vou chamá-lo de Paulo aqui, mas esse não é o nome verdadeiro dele. Paulo não tem nenhum problema cognitivo, mas por conta da paralisia sofrida, tem dificuldades motoras. Compreende tudo, mas não consegue falar nem movimentar pernas e braços. Consegue mover cabeça, face, pescoço e, ocasionalmente, as mãos. A professora, minha colega, já havia me contado que ele participa muito das aulas, mas eu na minha ignorância, não imaginava como. Houve um improviso em que duas crianças quebram alguma coisa e começam a se acusar uma à outra. O combinado prévio com os licenciandos – sem a ciência dos alunos-atores – era que em algum momento eu entraria na cena como mãe das crianças e as repreenderia. Quando eu estava prestes a entrar, percebemos que Paulo começou a se agitar na sua cadeira de rodas. Era o sinal de que ele queria entrar em cena. Um licenciando prontamente o colocou lá e Paulo estava muito à vontade. Outro estudante se animou e entrou como um vendedor de balas. Quando ele se aproximou de Paulo, tive uma ideia: resolvi entrar como a mãe dele. Pensei numa mãe bem protetora que só tem olhos para o seu filho. Entrei e comecei a falar: meu filho lindo, você está com fome? Mamãe vai resolver isso agora! E comecei a interagir somente com Paulo, roubando as balas imaginárias do vendedor. Este protestou: que isso, senhora, tem que pagar! Mas, eu nem ligava. Eis que Paulo começa a rir freneticamente durante a cena. Quanto mais ele ria mais eu aproveitava a sua boca aberta e colocava balas na sua boca. Entramos num jogo de repetição infundável que arrancou vários risos da plateia. (Professora de Artes Cênicas – resposta 6).

Essa experiência vivida pela professora com esse grupo de alunos revela o quanto o humor tem a chance de ser a porta de entrada para que diferentes atravessamentos aconteçam, seja como mola propulsora, ou seja como consequência. O aluno com dificuldades motoras além de se sentir instigado a participar da experiência, se apossou

do cômico para estabelecer relações criativas no jogo proposto e a professora soube aproveitar essa abertura para continuar com a improvisação criativa. É o tipo de acontecimento que podemos arriscar em chamar de experiência, pois atravessou todos ali presentes e gerou ações e transformações. Sem contar que a Professora de Artes Cênicas não conhecia aqueles discentes, eram alunos de outra professora, o que comprova que o humor também ajudou a estabelecer conexões entre os presentes a ponto até mesmo de desenvolver uma narrativa dramatúrgica conjunta. E essa experiência provocou tantos aprendizados nessa professora que ela jamais esqueceu e relembrou com detalhes.

Essa mística que o humor tem de contagiar a todos que estão rindo dentro de um ambiente pode ser o início de um contato entre as diferentes pessoas, ajudando na construção de processos relacionais vindouros dentro de um grupo. E esse inclina-se a ser o pontapé inicial de abertura para as experiências.

Quando a Professora de Artes Cênicas foi perguntada se ela acha que há algum perigo em usar o humor na sala de aula, ou se ela tem algum receio nessa aplicabilidade, a resposta foi taxativa em não ter medo algum. A professora reconhece que usa a comicidade em larga escala para a construção de relações na sala de aula e para a construção de dramaturgias dentro dos projetos artísticos desenvolvidos durante o ano.

Não tem perigo nenhum! O riso levanta a energia e relaxa ao mesmo tempo. No espaço escolar, o riso é transgressor e necessário! Não tenho nenhum medo de usar o humor, seja em temas, cenas, peças, estilos e mecanismos de comicidade. [...] Para se fazer rir, há que se praticar muito e, ainda assim, não se tem o controle do que vai acontecer, pois em se tratando da experiência cênica, como na vida, nada é garantido. E não é justamente essa incerteza que torna tudo ainda mais precioso? (Professora de Artes Cênicas – resposta 7) [grifo meu].

Para uma professora de teatro o recurso da comicidade pode ser muito valioso não apenas para estabelecer contatos dentro da sala de aula, mas também para ser usado como conteúdo curricular, afinal, um estudante de teatro caminha pela diversidade estilística e de gêneros para ter maior bagagem experimental no seu corpo. E a comédia é capaz de ser um caminho de desconstruções muito importante para a formação de atores e a formação estudantil. O jogo cênico que lida com o riso é delicado e sensível para a maioria dos artistas em formação e pode ajudar a pôr um aluno-artista em risco ao encarar uma plateia com o propósito ousado de se fazer risível.

A Professora de Artes Cênicas foi bastante solícita nas respostas e trouxe riquezas de possibilidades experimentais que corroboram com a importância de se proliferar atravessamentos na formação de sujeitos a fim de promover aberturas à diversidade e à

aprendizagem coletiva. É incomensurável o quanto as experiências transformaram a vida desta professora, a ponto de enriquecer a sua formação profissional e de transformá-la todos os dias no contato direto com seus alunos. Mesmo tendo alguns poucos convívios com a literatura sobre o experimentalismo e sobre o cômico, a professora instintivamente foi abraçando esses polos por reconhecer neles os caminhos de transgressões dos seus alunos, das instituições e de si própria.

3.3. Terceiro encontro – Ex-aluna

Essa entrevistada foi minha aluna de Artes Cênicas há cerca de dez anos atrás, e era bastante interessada, curiosa e atuante nas aulas de jogos teatrais e performances. Atualmente, trabalha como atriz em alguns espetáculos pelo Brasil e também é formada em Comunicação Social pela UFRJ. Profissionalmente, essa Ex-aluna faz sucesso trabalhando nas redes sociais como *influencer* digital, com canais em diversos aplicativos onde possui milhares de seguidores e onde realiza vídeos humorísticos e críticos de diversos temas. Também realiza palestras, reuniões e apresentações em vários eventos e teatros pelo país inteiro.

Essa conversa me deixou ansioso e emocionado porque me interessava entender o quanto as experiências e a comicidade que trabalhei na sala de aula, poderiam ser decisivas e transformadoras na vida de um aluno. Afinal, as influências que um professor pode trazer na vida de seus discentes são difíceis de serem mensuradas, mas sabemos que podem ser relevantes. E essa Ex-aluna foi, no passado, uma pessoa disponível para as propostas de experiências e foi questionadora nas aulas, o que me ajudava no processo de maturação das experiências e da formação de sentidos críticos não só em mim, mas também nos discentes da turma a qual ela participava.

A caminhada profissional dela é interessante quando se pensa nas possíveis influências que a experiência pode provocar. Primeiro ela seguiu o caminho de formação de atriz, onde pôde continuar suas caminhadas experimentais e depois partiu para a formação em Comunicação Social, para conhecer novos lugares de diálogo com o público. E a atual escolha de criar vídeos humorísticos para a *internet* também tem conexão com aspectos da sua formação mais ligada às ações artísticas.

Apesar de ser uma pessoa de poucas palavras em entrevistas pessoais, a Ex-aluna foi muito gentil ao aceitar a conversa e de entender a importância dos relatos de experiências dela para a construção literária sobre os possíveis saberes de experiência.

Sabemos que existe pouco conteúdo de pesquisa sobre esses temas, mas a abertura para o diálogo e para as conversas é o início dos caminhos e ver uma Ex-aluna reconhecer essa importância (e exatamente por ela ter feito parte de alguma forma dessa pesquisa), é muito gratificante. Aqui farei alguns contornos reflexivos em cima das respostas dadas por ela, mas é possível ler na íntegra essa e as outras entrevistas no Anexo.

Perguntada inicialmente sobre as experiências atravessadas por ela na sua caminhada estudantil e acadêmica, a resposta foi apontada para a disciplina de Artes Cênicas, entretanto, ela também reconheceu outras disciplinas que promoviam viagens para experimentar novos espaços além do ambiente escolar, o que para ela, foram impactantes, trazendo algumas experiências inesquecíveis.

Tive algumas experiências na época da escola, acho que nas aulas de biologia, costumávamos fazer passeios de campo, o que era bem rico. Nas aulas de artes cênicas também tínhamos o projeto de apresentação de peças ao final de cada ano letivo, era importante como concretização dos aprendizados e trocas ao longo do ano. (Ex-aluna – resposta 1).

Essas viagens costumam ser enriquecedoras para o processo de discussão sobre as experiências no contexto de ensino. Os alunos que têm a oportunidade de conhecer novos ambientes (como centros culturais, parques, campus universitários e tantos outros lugares), possuem certo privilégio de perceber alguns pilares do saber de experiência de forma mais viva e atuante. Pois nessas viagens, muitas vezes, é proporcionado aos alunos a chance de serem invadidos por outra atmosfera de ambiente em que eles possam aprender através das coisas que lhe atravessam naquele contexto, e quase sempre, coisas interessantes se passam nessas viagens com jovens e que ficam marcadas na memória da maioria.

Já nas aulas de Artes Cênicas, como apontado pela Ex-aluna, é quase óbvio que as experiências se fizeram presentes, afinal, como estamos discutindo aqui, o caminho das Artes costuma ser propulsor de ações experimentais na formação criativa do artista e/ou do estudante-artista. E, nesse caso, as aulas eram sim repletas de propostas de ações e com a possibilidade de criação de espetáculos que já introduziam na bagagem cultural dos alunos a experiência de estar no palco diante de uma plateia. Isso fazia parte do projeto-curricular pedagógico da escola e das aulas de Artes Cênicas. Além de também corroborar para que os alunos pudessem conhecer e experimentar como funciona todo o aparato por trás da cena, como a confecção de figurinos, a criação de cenários, as pesquisas de trilhas sonoras e os cuidados com a produção.

Esses atravessamentos feitos pela Ex-aluna na escola foram tão potentes que ao ser questionada sobre sua visão da importância da experiência na aprendizagem como um todo, ela apontou criticamente para a sua própria formação acadêmica, denunciando o modelo tradicional ainda vigente em certas universidades do país:

Trazer experiências para a sala de aula e universidade enriquecem o conhecimento teórico. Insistir em uma didática que é verticalizada e sem a experiência prática pode empobrecer o próprio processo de ensino-aprendizado. (Ex-aluna – resposta 2).

Mais uma vez os métodos de ensino das instituições brasileiras viraram alvo de crítica. Todas as entrevistadas de alguma forma tocaram nessa mesma ferida nacional. Fomentar um saber de experiência seria uma das formas de quebrar essa verticalização apontada pela Ex-aluna como uma problemática no contexto atual de diversas universidades e de diversas escolas. E estamos falando de uma aluna que saiu a pouco tempo dessas instituições de ensino, o que demonstra que ainda são presentes os embrutecimentos no modelo educacional do país.

Esse embrutecimento do ensino tradicional é um dos elementos das críticas de Rancière (2015) a incontáveis instituições de ensino que se mantêm engessadas na hierarquia do saber (verticalização). O professor que também se coloca nesse lugar da onipotência e da onipresença numa sala de aula, como o grande detentor de todo o conhecimento do mundo, tende a ser a um mestre-individualista, que acredita que o aprendizado é “entubado” na cabeça do aluno que é apenas um ser passivo e receptor de conteúdos que, com frequência, são jogados de cima para baixo arbitrariamente por essa espécie de mestre-guia. Diferente dos pensamentos sobre o saber de experiência que se pretende horizontalizado, respeitando a diversidade de saberes transpassados por cada pessoa subjetivamente e dialogando coletivamente para se formar ideias, opiniões e sentidos críticos transformadores e, em geral, transgressores.

A Ex-aluna reforçou essa crítica aos modelos tradicionais do sistema brasileiro de educação quando foi perguntada diretamente sobre o assunto:

Acredito que a maioria das escolas não estão preparadas ainda para essa mudança. Tanto por parte dos alunos como professores. [...] Acho que o ensino no Brasil ainda tem traços muito conservadores e tradicionalistas que poderiam se beneficiar muito do aprendizado através da experiência. (Ex-aluna – resposta 4).

É surpreendente o quão esclarecida é a Ex-aluna ao defender que muitas escolas tradicionais poderiam se transformar estruturalmente com o saber de experiência. Claro que ela entende muito pouco sobre Pedagogia, a formação dela caminhou por outros

rumos, mas por ter passado por experiências marcantes na sua caminhada estudantil, reconhece a importância que esses atravessamentos tiveram nas suas escolhas e nas definições de sua personalidade. Até mesmo as suas inclinações profissionais perpassaram de alguma forma por esses saberes de experiências, que corroboraram para que ela trilhasse os seus caminhos de trabalho.

Quem convive com as experiências no seu processo formativo consegue, frequentemente, ter percepções e olhares críticos do quanto as ausências de experiências podem ser destruidoras. Mesmo sem nunca ter estudado sobre a experiência, a consciência da Ex-aluna é clara ao notar que viver sem se deixar atravessar pelos acontecimentos é como viver num vazio de possibilidades e mirando caminhos limitados apenas à informação.

Estamos falando de um entendimento de si consigo mesmo e de si com o mundo, ou seja, percorrer pelo viés das experiências é poder ter uns olhares mais sensíveis para a sociedade e para as relações humanas, aprendendo com o outro, com a diversidade e com a pluralidade cultural. As experiências são capazes de ser tão transgressoras para um sujeito, que costumam influenciar escolhas, determinar caminhos, redefinir metodologias, formar cidadãos e reconstruir olhares.

Na continuidade da conversa, questionei a Ex-aluna se ela utiliza as experiências ou as ideias em cima da experiência no seu trabalho e que tipo de influências o saber em cima de atravessamentos poderia ter no desenvolvimento laboral atual dela. E ela respondeu que:

Sim, para meu trabalho como atriz/roteirista e criadora de conteúdo preciso sempre estar experimentando novos formatos e linguagens para a minha audiência. Apesar de ser um trabalho bem mais solitário, preciso me exigir constantemente essa postura experimental, pela própria natureza da minha criação. (Ex-aluna – reposta 5).

Os saberes em cima das experiências foram potentes na formação dessa Ex-aluna, no entanto ela é enfática ao defender que precisa constantemente estar experimentando novos formatos. No seu trabalho as experiências permanecem sendo o elemento primordial e basilar no desenvolvimento dos seus vídeos e na construção das suas palestras e apresentações, assim como um dia outras experiências também foram importantes e basilares na sua formação estudantil.

Esse campo da experiência além de colaborar na construção criativa no trabalho da Ex-aluna, também ajuda a formar o seu caráter profissional, afinal ela reconhece que possui dentro de si uma postura experimental ativa e necessária para a criação dos seus

materiais de trabalho. A visão dela de si próprio como profissional é conectada com a noção de atravessamentos e de suas capacidades de formação de saberes, de comunicações e de cultura.

Já na esfera do humor, a Ex-aluna também reconhece o quanto foi importante no seu processo de formação o contato com professores que se permitiam estar aberto à comicidade e aos acontecimentos inéditos que ocorriam na sala de aula. E é curiosa a conexão que ela fez sobre as aulas bem-humoradas que teve como estudante e o atual trabalho dela que também caminha pelo viés da comicidade.

O humor sempre me ajudou, como aluna e como profissional. Me lembro que os professores que mais atraíam atenção na sala eram os que traziam o recurso do humor para explicar algum tema. [...] Quando vou apresentar uma palestra, trago uma abordagem mais bem-humorada, descontraída e que abre brecha para vulnerabilidades gera identificação imediata e isso é muito poderoso. (Ex-aluna – resposta 6) [grifo meu].

Quase que como uma criação de uma linguagem, ela identifica que rir num contexto que se pretende formal e burocraticamente sério é uma potência que pode quebrar barreiras e então, novas relações podem se (re)estruturar. É notório o processo de perpetuação do que foi vivido: a Ex-aluna por ter passado por experiências do humor no contexto escolar e identificado como algo positivo, agora conserva no seu trabalho a mesma estrutura cômica que a atravessou um dia.

Mostrar os dentes rindo tem muito a ver com a identificação (como ela aponta na sua resposta) desse mistério que o humor tem de aproximar pessoas que riem, é como se fosse uma energia capaz de unir seres diversos, abrir portas para diálogos e destruir barreiras que impeçam contatos entre humanos.

Entretanto, a Ex-aluna também faz algumas ressalvas em relação ao uso da comicidade. Quando perguntada se ela identifica algum perigo ao usar o humor no seu trabalho e/ou no contexto escolar, ela reforça que:

Não vejo como perigoso, vejo apenas que devemos ser cuidadosos ao escolher quais piadas usar, qual é a função delas e a serviço de que ela está sendo contada. Novamente, se está contextualizada, pode ser muito benéfica, se não, pode gerar confusão e distração. (Ex-aluna – resposta 7).

Esse mesmo receio é apresentado também no artigo de Lulkin (2007) ao conversar com professores durante a sua pesquisa sobre a potência do humor e do riso dentro do contexto escolar. Mostrar os dentes rindo pode ser algo pujante que de alguma forma

deixa a maioria que está participando do ato cômico com uma certa vulnerabilidade e isso provoca inseguranças em muita gente. Ainda mais quando se trata de um ambiente de sala de aula onde tradicionalmente a figura do professor tem que ser aquela que toma as rédeas morais daquele espaço e domina incisivamente todos os passos e movimentos ali presentes.

Uma das possíveis funções da comicidade como já vimos anteriormente, é denunciar essa rigidez burocrática e moral que quer se fazer de séria dentro de um espaço que, ao mesmo tempo, também procura querer se fazer humanista. Esse embate, com frequência, é trazido à tona quando o humor se faz atuante, pois deixa exposto qualquer conservadorismo moral pedagógico que quer dominar com rispidez o comportamento dos discentes. E com isso, a comicidade pode ir abrindo fissuras propondo certos relaxamentos nos ambientes e vai libertando os indivíduos para que se soltem e estabeleçam contatos e relações mais espontâneas.

Esses receios são naturais quando se trata do cômico, porque é mesmo uma zona delicada e frágil que pode gerar algumas confusões. A própria Ex-aluna no finalzinho da conversa confidencia que:

Já tive receio, por exemplo, de usar palavrão, o que seria natural no meu trabalho de atriz, ou de ser julgada e mal interpretada, principalmente por ser uma mulher no humor. (Ex-aluna – resposta 7).

Estar nesse limiar entre a seriedade e o humor é um tanto ou quanto arriscado, e para quem compreende pouco essa literatura, pode acabar sendo amedrontador em certos contextos. Vale salientar que a consciência e o respeito que temos que ter ao lidar com grupos de pessoas é a nossa condição humana mais básica, sejam pessoas estas: alunos, professores, artistas, diretores ou qualquer outro tipo de cidadão. Estar aberto ao riso requer alguns olhares quase clínicos em relação a qual público-alvo estamos lidando e é imprescindível ter a ciência de respeitabilidade com a diversidade humana.

Num país que é tão agressivo com as mulheres, se torna quase que como uma denúncia esse medo que a Ex-aluna revelou ao fazer piadas dentro do seu trabalho. Afinal, estamos falando de um país que mata indiscriminadamente mulheres e onde a violência ao corpo e à mente feminina parece não ter fim, e é natural que esse pânico possa tomar conta de mulheres que decidem se expor e lutar pela sua liberdade criativa e profissional. Fica patente que o problema não está no humor e sim na desumanidade de um país misógino e preconceituoso que não respeita a vida e a diversidade e que pode intimidar o corpo feminino que quer rir ou se fazer rir.

Portanto, o riso nesse contexto se faz urgentemente necessário! Pois, além de poder ser um caminho de abertura para se estabelecer relações, agora também pode se tornar um elemento político que encoraja a diversidade oprimida a buscar o seu espaço, denunciando as máscaras de rigidez, de tradicionalismo, de conservadorismo e de autoritarismo ainda presentes no Brasil e no mundo.

Essa conversa com a Ex-aluna foi emocionante e provocou em mim uma felicidade sem fim. Primeiro por matar a saudade em conversar com uma aluna que foi tão importante no meu processo de pesquisa e de trabalho. Segundo por ver o quanto os caminhos de uma Educação experimental e a potência do humor geraram resultados fantásticos, formando uma mulher de coragem, com um pensamento humanista atuante e uma profissional dedicada e aberta à diversidade. E terceiro por perceber que as Artes Cênicas e a Pedagogia permanecem ainda com um potencial transformador e transgressor na medida em que se propõem a reconstruir suas bases de forma crítica, proporcionando experiências com sabedorias que vão muito além da superficialidade, gerando transformações de vidas e reconstruindo as fragilidades humanas que devem ser vistas e respeitadas na sua pluralidade.

3.4. Diálogos e reflexões sobre os três encontros

Foi incentivador trocar ideias e reflexões informalmente sobre experiências e sobre comicidade. É curioso como as pessoas se sentem à vontade para recordar acontecimentos que marcaram as suas existências e que trouxeram mudanças em suas perspectivas de vida. A memória é o primeiro elemento que destaco destas conversas: quanto mais palpável e transformadora são as experiências que nos atravessam mais elas podem se estabelecer na memória, assim como boa parte da dramaturgia do espetáculo *Les Ephémères* citado anteriormente em outro capítulo.

As Professoras e a Ex-aluna recordaram-se de momentos valiosos em que os atravessamentos se fizeram presentes nas suas formações, principalmente a Professora de Artes Cênicas que fez da conversa um resgate emocionado de momentos importantes que ela viveu, desde a infância até os dias atuais e que contribuíram de certa forma, para a sua formação acadêmica e de personalidade. A Professora de Biologia também admitiu que algumas situações experimentais aconteceram na sua formação e que a guiaram para ser quem ela é. E a Ex-aluna revelou que nas aulas de Artes Cênicas era onde essa

possibilidade de aprendizagem experimental pôde estar presente e que a transformou de alguma forma.

As participantes entenderam, mesmo sem conhecer profundamente o assunto, que o saber de experiência foi relevante no desenvolvimento pedagógico/humano tanto nas suas vidas quanto em seus trabalhos atuais. A Professora de Artes Cênicas apresentou um olhar de quem vive ativamente na sua sala de aula ao atravessamentos que o jogo teatral e a performance proporcionam, mesmo que não consiga articular tão bem metodologicamente as suas ações com as práticas, devido ao pouco campo de pesquisa sobre a experiência e suas complexidades de forma aplicada no Brasil (seja na formação docente e/ou no espaço escolar). A própria entrevistada reconheceu essa falha dentro dos espaços educacionais e acadêmicos e, mesmo assim, apresentou uma riqueza de exemplos de aplicabilidade de ações que provocaram inúmeros acontecimentos marcantes, mostrando que é possível sim a experiência se fazer atuante em aula. Até mesmo porque a disciplina que ela leciona ajuda no encaminhamento de atravessamentos mais vivos e corporais.

A professora de Biologia tem uns esclarecimentos pontuais sobre a importância do saber de experiência para a sala de aula salientando e valorizando o diálogo entre a experiência e o conteúdo (informação) programático da sua disciplina. Apesar de não ter apresentado nenhum exemplo pessoal de uma prática de sala de aula, a professora reconheceu que apenas a informação não é suficiente para a formação pedagógica de seus alunos.

Isso remete a alguns escritos de Larrosa, que com frequência defendem que o saber de experiência tem que andar junto com os outros saberes, mesmo que as experiências sejam diversas vezes negligenciadas na contemporaneidade. Esse pode ser um elemento singular para esses estudos: não é sobrepor os atravessamentos em detrimento de outros saberes, e sim a igualdade de importância, o diálogo e o compartilhamento de saberes entre a informação, a opinião e as experiências, para que possam, assim, construir bases de conhecimentos mais arraigadas, profundas e críticas. O antagonismo entre a informação e a experiência até pode acontecer em alguns momentos, mas é em cima de um antagonismo dialético, onde o saber pode se formar mais relevante e crítico.

A Professora de Artes Cênicas trouxe também em suas recordações a importância de atravessamentos na sua vida não apenas na escola, mas também na sala de ensaio e no palco. As ações que são criadas e desenvolvidas nos ensaios podem ajudar não apenas na

criação da cena, mas também na formação profissional e pessoal de todos os envolvidos naquele espaço, sejam os atores e/ou os diretores. No palco e nos camarins, a teatralidade também pode gerar determinados saberes e memórias que transformarão todos que são afetados por ela, tanto os artistas quanto a plateia – uma espécie de herança artística.

É perceptível depois dessas conversas, o quanto os atravessamentos dentro de uma sala de aula de Artes inclinam-se a criar momentos mais descontraídos e bem-humorados podendo influenciar a formação e o trabalho futuro das pessoas. Os relatos da Ex-aluna e sua escolha profissional recente apontam para as influências que a sala de aula de Artes Cênicas pode ter possibilitado a ela conhecer e investir no palco como caminho profissional. Nas palestras que ela ministra, nas apresentações e em seus vídeos, a experiência e o humor se fazem presentes quase sempre, assim como também foram presentes em sua formação estudantil.

Teve um ponto de interseção entre os relatos de todas as entrevistadas: quando o assunto foi sobre a ausência de investimentos para uma Educação mais experimental no Brasil e nas instituições de ensino. Os discursos de alguma forma se encontraram. A Professora de Biologia, pelas suas experiências em escolas públicas de Ensino Fundamental, destacou a falta de investimento e interesse público em obter uma Educação mais humanista e menos tradicional. A professora apontou que há falta de investimento até mesmo na formação profissional dos agentes que lidam com a Educação e que a falta de verbas repercute em todo desempenho do trabalho escolar. É precioso o olhar que uma professora que não é da área de Artes tem para a importância e valorização das formações experimentais no espaço pedagógico e a urgente necessidade de desconstrução do modelo vigente mesmo em terras tão arrasadas de investimento financeiro.

A Professora de Artes Cênicas também destacou essa mesma falta de investimento público, todavia, ela também apontou para uma mentalidade individualista e conservadora de muitos pais e responsáveis que até se pronunciam a favor de uma Educação mais experimental e humana, mas não se arriscam em matricular seus filhos ou em conhecer algumas poucas escolas que tentam modificar as estruturas tradicionais de ensino no país. Ou seja, temos responsáveis por alunos que, diversas vezes (por falta de informações mais críticas e profundas), alimentam mais a rigidez e a manutenção do sistema tradicional.

A Ex-aluna aponta também para certo elitismo em relação a essas poucas escolas que se aventuram em novos modelos metodológicos de aprendizagem, denunciando, assim, o arcadismo da maioria das instituições públicas brasileiras que perpetuam

estruturas fechadas em modelos ultrapassados de aulas meramente expositivas e comportamentos rígidos.

A comicidade talvez seja o elemento que trouxe maior divergência nessas conversas. Para a Professora de Artes Cênicas, o riso na sala de aula deve ter a sua aplicabilidade de forma constante, sem nenhuma ressalva ou limitação. A professora incentiva e valoriza o humor como estrutura pedagógica em seu trabalho. O exemplo da comicidade num jogo teatral com um aluno com necessidades especiais aponta que além de provocar uma sala de aula mais instigadora, o riso pode servir também como estrutura pedagógica, em ações ativas no espaço de ensino que proporcionem conhecimento e desenvolvimento cognitivo e relacional. O aluno Paulo (relatado no exemplo dela) além de querer participar da cena de improviso na sala de aula teve, através do humor, o contato e a relação com a professora (que ele pouco conhecia) formando juntos um conteúdo dramaturgico e proporcionando aos espectadores do exercício cênico diversão e foco na cena apresentada.

A Professora de Biologia entende o humor por via de transformação de ambientes, como um elemento que é capaz de proporcionar distensão na relação professor-aluno, e também como gerador de maiores contatos até mesmo com o conteúdo programático. Ressalvo o destaque que a professora deu aos cuidados com o emocional dos alunos e o quanto o riso na sala de aula pode auxiliar no equilíbrio de estados emocionais criando o que ela chama de pistas de segurança para que o aluno se sinta livre no espaço pedagógico.

Todavia, a professora destaca também os cuidados que se deve ter com o riso, segundo ela, o humor no contexto pedagógico é um aliado, mas não pode ser instrumento de proliferação de preconceitos e constrangimentos, afinal o estado emocional do aluno pode ser afetado negativamente caso a comicidade não tenha esse devido freio. A professora aponta para as responsabilidades que os docentes têm que ter em gerir um espaço de sala de aula para evitar conflitos que eventualmente possam surgir e tentar, com isso, manter o espaço de aprendizagem como um lugar plural, respeitoso e aberto à diversidade. Trabalhar com a juventude de diversas origens sociais, econômicas e culturais costuma forçar o professor a ampliar e desenvolver um lado de árbitro de conflitos humanos que, ocasionalmente, possam surgir na sua sala de aula e o riso equilibrado pode ser auxiliar desses professores proporcionando aulas menos rígidas, relações mais sólidas e ambientes menos desordeiros.

Já a Ex-aluna aponta para o quanto o humor foi e é importante para o seu trabalho atual, e ela também entende que o riso pode ser um caminho de trocas e de aprendizagens,

o que a fez usá-lo como elemento para formar o seu material de criação e de pesquisa nas *redes* digitais. Todavia, a Ex-aluna alerta para a importância da contextualização da piada e/ou da aplicação da comicidade dentro de aulas para que o risível não se torne entretenimento puro e simplesmente, e assim, perder a sua importância de construção de conhecimento crítico. É corajosa e delicada a maneira com que a Ex-aluna lida com o humor e com a possibilidade de identificação que ele pode provocar, principalmente quando ela tem que lidar com uma plateia (pois em alguns momentos ela reconhece o seu medo em utilizar comicidades no seu trabalho por ser uma mulher em cena).

O ato de mostrar os dentes tende a ser uma linha tênue que gera alívios e aprendizagens de um lado, mas por outro gera receios e medos. O próprio Lulkin (2007) aponta em alguns de seus estudos para esse meio do caminho que o riso pode se encontrar na nossa sociedade e principalmente dentro da escola. E também recorro aqui o que falamos sobre a comicidade tendo como base o livro de Bergson (2007), onde ele identifica que o humor e a seriedade estão em extremos opostos e o caminho de contato entre um polo e outro costuma ser delicado e sensível.

As conversas com essas profissionais podem direcionar o nosso olhar para o que Agamben (2005) e Benjamin (1987) falam sobre a pobreza de experiência que o mundo moderno e contemporâneo foi e está sendo submetido. A maioria das escolas atuais têm sido apenas reflexos desses dismantelamentos do conhecimento crítico e humanista em detrimento de estruturas neoliberais e de consumismo desenfreado, destruindo diferentes caminhos que se pretendem mais empíricos.

Os relatos das entrevistadas dizem muito dos caminhos que estamos trilhando enquanto sociedade, todas reconhecem e valorizam a importância dos atravessamentos, seja numa sala de aula, numa sala de ensaio ou no palco; e todas reconhecem também as Artes como um campo ainda aberto e potente de experiências e suas alternativas de construção de sabedorias. Entretanto, as entrevistadas também reconhecem as dificuldades de aplicabilidade e as difíceis condições estruturais para a sua existência, destacando-se apenas poucas pesquisas particulares de alguns professores que ousadamente tentam fazer alguma coisa que acreditam, ainda que com pouco embasamento teórico em sua formação escolar e/ou acadêmica.

A falta de valorização que os estudos sobre a experiência têm nos meios acadêmicos e estudantis, pode ser notada com certa facilidade como as próprias professoras identificaram. A aula ou o professor que se pretende mais humano e mais interessado em desenvolver espaços de ensino mais críticos e profundos costumam ser

vistos como um nada, como denuncia a Professora de Artes Cênicas quando recebeu um comentário ofensivo de um colega docente. Ou seja, a falta de entendimento para a importância da cultura, do aprender em coletivo e das ações artísticas, geralmente, não é compreendido nem mesmo pelos nossos pares dentro da escola. E o docente que entende a Arte como nada provavelmente é um docente que não teve na sua formação estudantil e acadêmica o entendimento da importância da coletividade, da diversidade e do aprendizado sensível e reflexivo que fosse além do pensamento lógico, técnico, consumista e calculista.

A formação do ator e o palco continuam ainda como resistências dentro desse mundo tão devastador. Os atravessamentos para o ator podem formar os elementos capazes de tecer as suas teias nas construções de personagens, de cenas, de gestos e/ou de performances. E é no palco e do palco que podem surgir caminhos para que saberes de experiências possam sobreviver e possam ser compartilhados em outras formações como a pedagógica por exemplo. Ou basta apenas compreender as potências que os atravessamentos e o riso no teatro (e na sala de aula) podem exercer nos caminhos pessoais e profissionais de alguém, como ficou destacado nas conversas com a Ex-aluna e as Professoras.

Vale a pena destacar que em quase todas as falas e exemplos apontados nas conversas a coletividade esteve presente, seja em exemplos onde os acontecimentos estavam em turmas, ou em grupos, ou em contato entre atores e plateia, ou em contato entre professores e alunos. O ato de aprender através do compartilhamento, da cultura, da experiência coletiva e do riso foi capaz de transformações e de transgressões potentes na vida dessas profissionais que utilizam essa herança do que aprenderam com outros para se criar e compartilhar novas experiências com novos outros em seus trabalhos e nas suas vidas pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios dessa pesquisa perpassaram por tentar compreender e buscar reflexões pautadas, com os pés no chão da escola e no palco, por investigar algumas angústias, lágrimas e alegrias dos processos formativos de professores e de artistas na contemporaneidade. O processo educacional e formativo de um ator e de uma atriz inclinam-se a caminhar sob o véu da experiência, e o artista normalmente sabe (quase instintivamente) a importância de desenvolver diversas e potentes experiências ao seu redor e, principalmente, no seu corpo, que poderão servir de base estrutural e metodológica para o desenvolvimento de seus projetos culturais, seja a criação de uma personagem, ou a elaboração de uma performance, ou qualquer outro tipo de manifestação cênico-corporal. E a formação do professor, apesar de atualmente ter que lidar com tantos obstáculos (como alguns apontados nessa escrita), possui diversos paralelos potentes com essa formação artística. E a hipótese de um possível elo entre essas formações está na órbita da experiência e nas suas ações de atravessamentos, todavia, não como ferramentas instrumentalizadas de trabalho que costumam criar ações vazias de sentidos (por vezes recreativas), mas sim como pilares estruturantes na transformação da sala de aula e das relações estabelecidas entre todos os que frequentam esse mesmo ambiente.

Tanto o palco quanto o pátio da escola e tanto a sala de ensaio quanto a sala de aula, podem conter múltiplas pulsões de energias e vitalidades, por isso, se tornam lugares de sensíveis tratos. A hipótese de olhares mais humano e mais afetivo para esses territórios abre-se para desconstruções de tradicionais estruturas rígidas, sérias e duras que foram com o tempo moldando-os e transformando-os em lugares às vezes sufocantes, conflituosos e desgastados. E, ainda por cima, certas políticas na atualidade, têm contribuído ainda mais para que diversos desses ambientes de aprendizagens se fechem neles mesmos e com valores e propostas arcaicas, moralistas, individualistas e ultrapassadas.

Quando Walter Benjamin (1987) em meados do século XX anuncia a pobreza de experiência dos novos tempos e depois Giorgio Agamben (2005, 2009) vai decretar, em alguns de seus escritos, o fim das experiências, revela-se com isso não apenas o fim de um tempo específico ou de uma era, mas o fim da própria humanidade e de sua capacidade

de sensibilidade e de relação cognitiva e construtiva com o próximo, ou seja, o fim do diálogo e do compartilhamento. O mesmo anúncio aterrador é feito em alguns textos por Jacques Rancière (2010, 2015), Chinua Achebe (2012) e Michel Foucault (1979, 2008) dentro de diferentes instituições políticas, sociais, formativas e pedagógicas do ocidente, ressaltando as suas dependências com o poder que aliena e que se mantém forte, vigilante e destrutivo. Já os professores e escritores como Jorge Larrosa (2015, 2019a, 2019b, 2019c) e Paulo Freire (1987, 1996) revelam, em determinados livros, o mesmo fim na aprendizagem experimental, entretanto, eles vão apontar algumas possibilidades de saídas, ou seja, alternativas de reencontrar algum fio de esperança numa perspectiva de futura transformação das atuais condições pedagógicas, mesmo que em diferentes momentos das suas escritas a sensação que temos é que o pessimismo tomou conta, ou que eles desistiram e/ou revisitaram seus ideais.

Essa minha escrita de tese foi bastante dialógica com os escritos de Larrosa pela proximidade de alguns temas e de algumas contrariedades vigentes. Devido a uma onda contrária ao saber de experiência no nosso dia a dia, tem-se tornado complicado e desafiador pensar uma Educação que seja de fato experimental, tendo em vista alguns dos modelos políticos-educacionais atuais: “o que o mercado, o narcisismo e a onda psicológica e *new age* estariam propiciando (amparados por vezes na palavra experiência) não é outra coisa que sua colonização, a estandarização, a mercantilização, a externalização e, em definitivo, a expropriação da consciência humana” (Larrosa, 2019c, p.180).

Mediante a tantos empecilhos, se evidencia a necessidade de se falar de uma não experiência e Larrosa então, vai refletir sobre algumas diferentes rotas alternativas estruturantes, onde primeiro talvez seja preciso enfrentar monstros mais assustadores que estão ameaçando destruir tudo e todos para depois se pensar num possível caminho de saberes pelos atravessamentos. E, dentre esses monstros, destaquei o neoliberalismo e seus tentáculos financeiros que tendem a ir neutralizando a capacidade criativa e o corpo do sujeito humano; destaquei também a individualidade que normalmente deseja aniquilar o ser humano de compartilhamentos e aprendizagens com o próximo e com a cultura que o rodeia; e, por último, destaquei a moralização e a seriedade rígida dos sistemas burocráticos que podem impedir o ser humano de rir e de entender as levezas de determinadas relações coletivas.

Seguindo esta linha, talvez o que haveria de fazer não seja tanto afirmar a experiência perante outras coisas [...], senão denunciar a falsificação

e a expropriação da experiência mesma. E não em geral, em abstrato, mas através de problematizações concretas e específicas pensadas, praticadas e “experenciadas” nos lugares que habitamos todos os dias. (LARROSA e RECHIA, 2019c, p.180) [grifo meu].

A caminhada do saber de experiência como aprendizagens subjetivas potentes, perpassa por alguns olhares sobre a paixão (Larrosa, 2015), ou seja, como algo que tem a ver com o acontecimento que nos invade e nos transforma, e à medida que vamos padecendo dessa paixão, vamos agindo de acordo com o que nos acontece.

Alguns raros espaços pedagógicos nacionais (analisando diferentes aspectos da realidade brasileira) podem ser bastante transgressores ao mergulhar no campo das Artes, por exemplo, visto que o modelo tradicional de ensino (tão comum ainda no país) preza por poucas ações e mais submissões dos alunos às regras rígidas e ao imobilismo dentro da sala de ensino. Nesse sentido, Jessé Souza (2018, 2019, 2020, 2021, 2022) rasga o manto que cobre as estratificações das classes sociais do Brasil para apresentar algumas intenções econômico-estruturantes para tentar manter os brasileiros nesse imobilismo com a falsa sensação de liberdade e de individualidade, sem compreender inúmeras vezes os mecanismos consumistas e destruidores do capitalismo-financeiro que estão por trás de nós. Essa falsa liberdade que pode colocar o indivíduo na crença de si mesmo e incapaz de se compreender coletivo é a mesma liberdade que, com frequência, transforma o modo de vida de um ser humano em peça dependente do consumo exacerbado e preso ao velho sistema que o destrói a cada dia.

A escola brasileira na contemporaneidade, constantemente, é apontada como o lugar de solução e salvação, mas quase sempre as instituições de ensino também estão entregues ao sistema que corrobora para a formação de indivíduos opacos (que pouco riem), sem muita capacidade de experiências profundas e longe da ideia de coletividade de classes e de possíveis melhorias e aprendizagens em conjunto (e isso ficou em destaque nos relatos das Professoras e da Ex-aluna entrevistadas). Num capítulo intitulado *A instituição do fracasso* do livro *A ralé brasileira: quem é e como vive* (2022), Jessé Sousa revela, como parte de suas pesquisas sociológicas atuais, a dificuldade que a escola pública contemporânea tem em manter no jovem e no seu coletivo a mentalidade crítica necessária para uma política de reivindicações de melhorias, contribuindo, assim, para esse imobilismo social e humano que o capitalismo-financeiro almeja:

Por isso nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé, que jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões

valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiassem diretamente. A consequência da não percepção da ralé como classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente. (SOUZA, 2022, p.249).

Com essas palavras críticas de Jessé, nota-se a necessidade de se tentar manterem vivos os projetos artísticos, culturais e pedagógicos em espaços de ensino, e/ou em espaços de favela (como o exemplo citado anteriormente do Centro de Artes da Maré), e/ou em tantas outras instituições de ensino, que geralmente buscam desafiar e resistir às diferentes durezas sistemáticas com propostas pedagógicas alternativas e experimentais, que tentam trazer através do corpo vivo e da Arte capacidades reflexiva e crítica não só do sujeito, mas também da comunidade à sua volta.

É como nadar contra uma forte maré consumista e imbecilizada que tenta, ordinariamente, neutralizar as experiências humanas transformando-as em objetos consumíveis. A Arte e a Educação podem propiciar certos poderes de contenção de barreiras contra essa maré desde que seus pilares sejam firmemente repensados e reconstruídos. Há ainda algumas fissuras de esperanças onde o humanismo e a diversidade ainda conseguem se fazerem presentes, como em determinados palcos da contemporaneidade que mergulham no comportamento crítico e arguto da sociedade para expor as nossas mazelas e pensar as suas transgressões.

Já a comicidade, foi atravessada nessa escrita como mais uma hipótese capaz de criar viáveis mecanismos de refúgios para se tentar viver dentro dos duros sistemas. E também, como um possível fio de esperança para se reconstruir relações coletivas dentro de territórios tão delicados como a sala de aula e/ou sala de ensaio. O humor além de ser capaz de promover transformações físicas e relacionais importantes, possui capacidade reflexiva e crítica que auxilia nas transgressões dos espaços tradicionais e conservadores, denunciando-os e modificando-os em espaços mais leves e com menos rigidez.

O ato de rir e de fazer rir costuma destruir alguns pilares de certezas e seriedades, e também tende a ativar a nossa sensibilidade crítica e a capacidade de reconstrução, alimentando novas capacidades de aprendizagem com o próximo, afinal, o riso expõe-se para tornar-se compartilhável em sua essência: quanto mais rimos, mais nos abrimos para o ridículo, para a desconstrução de nós mesmos e para as desconstruções de severas regras

que nos são impostas constantemente. A capacidade de denunciar a simulação de austeras máscaras sociais atribuem ao cômico não apenas a importância de leveza diante do rigor, mas também nos revelam a sua aptidão crítica e transgressiva de imagináveis reformulações das ordens.

A quebra do dogmatismo e da austeridade tem potencial para ser a base para a experimentação, com habilidades de criar novas estéticas no teatro que miram levar à prova a própria formação dos artistas e sua relação com o mundo. Os jogos teatrais, as performances e a comicidade não são meros instrumentos e/ou ferramentas que podem ser utilizados como transformação de uma sala de aula tradicional, esses recursos artísticos arriscam-se em se tornar a própria transgressão do ambiente de ensino, podendo proporcionar mudanças metodológicas, estruturais, relacionais e formativas na vida do professor/artista e conseqüentemente na vida de seus discentes. É a oportunidade de entender o mundo de outra forma, sob outra ótica, com suas complexidades através do corpo vivo, do diálogo, do lúdico e dos atravessamentos.

Em oposição a essas ideias da experiência, destaquei inúmeras vezes, que o individualismo pode por vezes, atrapalhar o debate sobre o saber de experiência, e esse foi um dos elementos principais de antagonismo nessa escrita de tese. O ato da experiência é capaz de provocar no sujeito um ego tão inflado e superpotente que quase, automaticamente, o coloca num espaço vazio e solitário. O atravessamento não caminha pelo indivíduo, e sim pelo coletivo e pelo compartilhamento de ideias: o saber de experiência só se forma quando se faz possível trocar experiências e diálogos entre sujeitos que experimentaram coisas.

É através de pluralidades, de diversidades e de heterogeneidades que aprendizagens podem se estabelecer, pois afinal um sujeito que é atravessado por uma experiência está condicionado ao tempo, ao corpo e às condições específicas do momento gerando um tipo de sabedoria e outro sujeito que é atravessado por outra experiência também está condicionado ao tempo, ao corpo e às condições específicas daquele momento gerando outro tipo de sabedoria. Por isso, faz-se tão importante o compartilhamento de experiências para que uma nova aprendizagem possa ser construída através desse contato dialético entre diversos tipos de saberes.

E tendo comumente essa consciência do nosso eu-cultural-coletivo, que o professor Cassiano Quilici (2012) norteou alguns pontos nas suas pesquisas. Afinal, são nos nossos contatos com o próximo e com a cultura que nos rodeia que é viável

formarmos nossa personalidade e também criarmos diferentes caminhos de experimentação.

Um momento também importante dessa pesquisa foram as conversas com as Professoras e com a Ex-aluna. Nesse instante, foi possível fazer um respiro nos textos e diálogos argumentativos para informalmente compartilhar relatos e experiências que foram atravessadas pelas docentes. Observa-se nessas conversas que a memória é ativada intensamente – relatando detalhes de acontecimentos vividos por essas profissionais – como um componente importante que a experiência pode trazer: quanto mais aprendizagens temos pela via dos atravessamentos, mais capturada na memória eles ficam, pois provavelmente se tornaram saberes.

Nas conversas, as profissionais se emocionavam recordando memórias de experiências passadas e que jamais foram esquecidas (como heranças), pois foram impactantes de alguma forma e mudaram suas vidas e/ou seus pensamentos. E foi potente perceber que as profissionais entrevistadas percebem o saber de experiência e suas perspectivas: cada uma no seu nicho de trabalho sente que é viável aprender ou desenvolver trabalhos onde o diálogo e a abertura para o experimental aconteçam, e todas reconhecem a falência do modelo tradicional expositivo de ensino ainda vigente em boa parte do país.

A Professora de Artes Cênicas foi abrindo um guarda-chuva de recordações, tanto na sua vida pessoal quanto na sua vida profissional, evidenciando a conexão profunda entre a Arte e os atravessamentos que a formaram como mulher-artista e geraram transformações significantes na sua personalidade e nas suas escolhas. Já a Professora de Biologia foi um pouco mais cautelosa em falar de suas experiências, mas também destacou a importância desse elemento no seu trabalho e na sua transformação pessoal, principalmente, dentro da academia onde ela pôde ter mais contato com um tipo de aprendizagem mais aberta e menos conservadora. E a Ex-aluna mostrou o quanto os atravessamentos podem ser decisivos para a vida dos alunos, pois o contato dela com uma Pedagogia mais experimental e com o cômico transformaram sua visão de mundo e fora, de alguma forma, determinante nas suas escolhas profissionais.

Já nos palcos de teatros da contemporaneidade, a ausência de experiências ou as experiências traumáticas desses sistemas neoliberalistas e individualistas, podem formar com frequência novas construções dramáticas. A teatralidade em diferentes casos tem se formado na ausência ou naquilo que se diz não experiência e que tem causado traumas psicológicos, sociais, culturais e políticos em numerosas sociedades. E o teatro, como um

grande comentarista do mundo, vai usar alguns desses traumas dos não atravessamentos para criar obras e ações artísticas que desenvolvam algumas estéticas reflexivas, apontando diversas falhas dessas experiências humanas como temáticas do fim, da memória perdida, do caos dos sistemas, do dismantelamento das relações, do individualismo e das ausências de experiências afetivas.

Augusto Boal (1985, 1991) foi um importante teatrólogo que com diferentes métodos denunciou inúmeras amarras desse sistema destruidor de liberdades e pôs, em incontáveis produções, o destaque da voz dos oprimidos, dos coletivos e dos que sofriam com o rolo compressor da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985). Mas, não foram somente os que sofriam com a Ditadura que estavam em seus textos e suas ações no palco, também se destacam todos nós, que de alguma forma sofremos com a opressão econômica e social do capitalismo, afinal, segundo Boal, o teatro é uma arma e uma arma muito eficiente contra qualquer tipo de opressão e precisamos dela, frequentemente, para sobreviver.

Durante o século XX, Boal também apontava para algumas destruições sistêmicas da experiência humana e usava esse tema como fonte de trabalhos e pesquisas. A não experiência contemporânea ainda permanece sendo a temática de variados espetáculos (como *Les Éphémères* do Théâtre du Soleil citado aqui anteriormente), assim como nos textos dramaturgicos de Samuel Beckett (2012) e de tantos outros, afinal eu poderia criar aqui uma nova tese com diversos exemplos que existem por aí que refletem a decadência da experiência humana. Entretanto, o mais importante para mim, é tentarmos entender que o teatro contemporâneo tem se debruçado, já há décadas, sobre as problemáticas dos não atravessamentos humanos porque se trata de uma necessidade urgente do nosso tempo e um fio de esperança para se manter vivo algum resquício de sabedoria pelo compartilhamento, pela diversidade, pela Arte e pela coletividade.

É esse aprender com o outro, com o debate sobre as experiências de sujeitos que o teatro parece estar se moldando em incontáveis circunstâncias. E como pode ser poderoso os professores aprenderem também com isso, mesmo com tantos problemas à vista. Suscito aqui, no auge dos seus 90 anos, uma poética e necessária fala da atriz Fernanda Montenegro retirada da sua biografia *Prólogo, ato, epílogo: memórias* (2019) onde ela legitima a ideia de uma herança do ator/atriz em aprender com o próximo, com o diálogo, com a experiência e com o compartilhamento:

Os atores têm uma herança oficiosa, sublimar, de transferência na aprendizagem que nos liga através dos tempos – um ator que viu outro

ator, que trabalhou com outro ator, que antecedeu a outro ator, que foi discípulo de mais outro e, antes, de muitos outros. Trago em mim e conservo gestos, entonações, sentimentos de atores que vi pela vida. Daqui a cinquenta, cem anos, alguém estará em cena de posse de um gene no DNA de um ator contemporâneo. E essa herança sempre está ligada ao experimento. E ao que fala ao seu instinto. (MONTENEGRO, 2019, p.270).

Os paralelos e os cruzamentos entre a formação artística e a formação docente proporcionam certas reflexões sobre a importância de se aprender através da experiência e não do que se falseia constantemente de experiência na contemporaneidade (as vivências de eventos significativos).

Chego ao final dessa escrita com a sensação que pus nesse texto algumas hipóteses e alguns desabafos repletos de angústias e temores, pois a jornada docente e artística nos dias que se seguem não tem sido fácil e seguidamente o desânimo e o pessimismo tomam conta. Mas, com resistência, ainda nutro um fino fio otimista de esperança onde consigo ainda perceber que tanto o teatro quanto o humor podem (re)semear um campo que anda devastado por pragas um tanto ou quanto sufocantes.

Entre lágrimas observei, nessa caminhada de pesquisa, que o saber de experiência atualmente tem se encontrado num beco sem saída e que as diferentes forças contrárias têm tido mais êxitos nos seus projetos dominantes e devastadores. Mas, entre risos percebi também que, tanto no palco quanto na escola, há alguns poucos caminhos possíveis para se resgatar saídas para o saber de experiência e para se manter viva a herança da coletividade, mesmo que na maioria das vezes a temática de discussão crítica sejam as ausências de experiências e suas consequências. A Arte mais uma vez aponta para a luz no fim do túnel, uma luz opaca e quase invisível, mas que mesmo assim com muita força de vontade ainda seja possível de ser vista, experimentada e apreciada com risos... por todos.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Ana. (Ana Lucia Martins Soares). **Palhaço de Hospital**: proposta metodológica de formação. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGT- UNIRIO, 2007.
- ACHEBE, Chinua. **A Educação de uma criança sob o protetorado britânico**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALVES, Fátima. **A infância e a psicomotricidade**: a pedagogia do corpo e do movimento. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- ANDRADE, Elza de. **Mecanismos de Comichidade na Construção do Personagem**: Procedimentos Metodológicos para o Trabalho do Ator. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGT- UNIRIO, 2005.
- BARBOSA, Ruy. **Pensamento e ação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECKETT, Samuel. **Companhia e outros textos**. São Paulo, Globo, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2021.
- BENTLEY, Eric. **A experiência viva do teatro**. Zahar: Rio de Janeiro, 1967.
- BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comichidade. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução de Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

- CARRERA, Julia. **Irradiações etnográficas do Théâtre du Soleil**. Uberlândia: Revista Rascunhos, v.3, n.1, p. 27-38, 2016.
- CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- CRUZ, Ligia. MERISIO, Paulo. ARAÚJO, Getúlio. **Experiências Cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes**. Florianópolis: Revista Urdimento, v.3, n. 36, p. 181-203, 2019.
- CONTRETAS, José. LARA, Núbia Pérez. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.
- COUTINHO, Marina Henriques e SOTER, Silvia. **Teatro e dança no Centro de Artes da Maré – ações de contra-mundo**. Florianópolis: Revista Urdimento, v1, n 34, p. 60-76, 2019.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FÉRAL, Josette. **Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Sabotagem, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, Barbara. **Florestan por ele mesmo**. Revista Estudos Avançados: São Paulo, n. 10, v. 26, p. 129-172, USP, 1996.
- FROMM, Erich. **El corazón del hombre**. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.
- FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.
- HABEYCHE, Gisela. **Intensidade de ausência: narrativas sobre a criação do ator**. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: PPGE- UFRGS, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Serbal, 1987.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

LARROSA, Jorge. RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019c.

LEWITT, Sol. Sentenças sobre Arte Conceitual. *In*: COTRIM, Cecília. FERREIRA, Glória. **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 205-207.

LULKIN, Sérgio Andrés. **A potência do humor e do riso na escola**. Artigo publicado na Revista Eletrônica Alegrar n. 4, p. 1-8, 2007. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1iAT3QSfIJCXut_tRhsBjFYsbkSupVpjX/view

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: UNESP, 2003.

MOTA, Marcus. Dramaturgia e comicidade. *In*: *Da cena contemporânea*. Abrace: Rio Grande do Sul, 2011, p. 72 – 80.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. São Paulo: Editora 34, 2016.

MONTENEGRO, Fernanda. **Prólogo, ato, epílogo**: memórias. Com colaboração de Marta Góes. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

MUNDIM, Liliane Ferreira. **Espaços Urbanos como Espaço para Jogos Teatrais**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGAC- UNIRIO, 2016.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PEDROSA, Mario. Mundo em crise, homem em crise, arte em crise. (1967) *In*: REINALDIM, Ivair e SOMMER, Michele Farias. **Experimentar o experimental**: onde a pureza é um mi(s)to, furor da imagem. Rio de Janeiro, Circuito: 2020, p. 57-67.

PERINEI, Luís Felipe. As desconstruções e transgressões do saber de experiência na formação docente, discente e artística. *In*: Vários autores. **XXII Colóquio do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da PPGAC-UNIRIO** (livro eletrônico). Rio de Janeiro: Editora dos Autores, 2023, p.83-88. Disponível em:

<https://www.unirio.br/cla/ppgac/publicacoes/publicacoes-do-coloquio-do-ppgac/livro-xxii-coloquio-ppgac-unirio>

PERINEI, Luís Felipe. A humanização da sala de aula por meio da arte e da cultura. *In*: ALVES, Fátima. **Guia de letramento e alfabetização**. Rio de Janeiro: Wak, 2023, cap. 7.

PERINEI, Luís Felipe. **Jogos de expressão corporal**: experiência e arte no contexto escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

PERINEI, Luís Felipe. MERISIO, Paulo. MÓDENA, Sergio. Melodrama e a cena contemporânea. *In*: MERISIO, Paulo. **Sentidos do melodrama**: reflexões e dramaturgias. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017, cap. 1.

PERINEI, Luís Felipe. **Posso rir na escola?**. Artigo publicado na Revista Eletrônica Alegrar, n. 33, p. 19-32, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1cedHB_Bm_SZYsO6oziqVTpWv4Dz1q1SB/view

PERINEI, Luís Felipe. **Recursos de comicidade associados à atuação melodramática na atualidade**: análises de experiências pedagógicas. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEAC- UNIRIO, 2016.

PERINEI, Luís Felipe. **Saindo do lugar comum**. Rio de Janeiro: Revista Perspectiva em Educação Básica, n. 3, p. 85-95, UFRJ, 2019.

PICON-VALLIN, Béatrice. **Teatro híbrido, estilizado e múltiplo**: um enfoque pedagógico. São Paulo: Revista Sala Preta, v. 11, n. 11, ECA-USP, 2011.

QUILICI, Cassiano. **O treinamento do ator/performer**: repensando o “trabalho sobre si” a partir de diálogos interculturais. Florianópolis: Revista Urdimento, n. 19, p. 15-21, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **La noche de los propietarios**: archivos del sueño obrero. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REINALDIM, Ivair e SOMMER, Michele Farias. **Experimentar o experimental**: onde a pureza é um mi(s)to, furor da imagem. Rio de Janeiro: Circuito, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

RUFINO, Luiz. **Pedagogias das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Revista Periferia, v 10, n 1, p. 71-88, 2018.

RUGNA, Betina. **Teatro em sala de aula**. São Paulo: Alaúde editorial, 2009.

SANTOS, Alexsandra. **Estudo sobre a trajetória dos CIEPs**: um recorte na Educação brasileira. (Monografia de conclusão de curso de licenciatura) Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

- SARTRE, Jean-Paul. **El hombre y las cosas**. Buenos Aires: Losada, 1960.
- SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.
- SOUZA, Jessé. **A guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.
- SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.
- SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- SPOLIN, Viola. **Improviso para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008b.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2008c.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs.). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia, EDUFU, 2009.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEIL, Simone. **La condición obrera**. Madrid: Trotta, 2014.

Filmografia

- ESPETÁCULO Les Ephémères. Direção: Bernard Zitserman. Paris (FR). Une coédition Bel Air Classiques, ARTE France Développement, 2009 (5h 47min.).
 Link para o site da Cia. Théâtre du Soleil:
<https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/notre-theatre/les-films/les-phmres-2009-235>
- UM SOLEIL à Kaboul... ou plutôt deux. Direção: Duccio Bellugi-Vannuccini, Sergio Canto Sabido, Philippe Chevalier. Paris (FR). Une coédition Bel Air Media, Théâtre du Soleil, Bell-Canto-Laï, 2008 (75 min.).
 Link para o site da Cia. Théâtre du Soleil:
<https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/notre-theatre/les-films/un-soleil-kaboul-ou-plutt-deux-2007-327>

ANEXO

Entrevista na íntegra com a Professora de Biologia:

1) Na sua formação estudantil e acadêmica as experiências foram presentes como aprendizagem? Houve muitas experiências dentro da sala de aula? Tem algum exemplo que tenha marcado a sua formação? Você pode contar como foi?

Professora de Biologia: Não me recordo de ter tido experiências na minha formação estudantil. Na minha vida acadêmica sim as experiências estavam presentes de maneira rotineira e concreta em aulas práticas, aulas de laboratório, saídas e viagens de campo, além de estágios claro. Todas as experiências foram marcantes e contribuíram de maneira significativa para a minha formação profissional.

2) O que você pensa sobre a ideia de se aprender através da experiência? É algo possível? Será que podemos desenvolver um saber de experiência dentro da escola e/ou da universidade e/ou da sala de ensaio?

Professora de Biologia: Eu penso que a experiência do aluno pode servir como base para ampliar conhecimentos prévios ou mesmo construir novos aprendizados. Quando a realidade do estudante é trazida como referência para discussão, os conteúdos a serem trabalhados tendem a se tornar menos abstratos, com mais significado e mais relação com os conteúdos da Educação formal. Essa associação entre teoria e a experiência do aluno, desloca o estudante de um papel meramente receptor (de informações) para um exercício de protagonizar o próprio aprendizado, repensando experiências, o mundo, fenômenos, culturas e formando opinião. Acho possível e extremamente necessário!

3) Você enxerga algum possível problema que o saber de experiência pode ocasionar? Há algum limite que você julgue necessário? Qual seria? O que você pensa sobre isso?

Professora de Biologia: O saber de experiência trazido pelo aluno pode trazer problemas quando não for possível ser articulado com outros saberes, especialmente os que são comprovadamente científicos. Algumas crenças podem estar tão fortemente arraigadas que acabam estabelecendo uma forte resistência para compreender outras perspectivas. Algumas situações vivenciadas que caracterizam exceção e são percebidas

como regra também podem representar um grande problema por prejudicar a capacidade de avaliação da complexidade de determinados fatos. Para que o saber de experiência possa contribuir para o processo de aprendizado é preciso que seja adequado ao tema trabalhado, possa ser questionado e confrontado com outros tipos de saberes e provoque um diálogo respeitoso e racional.

4) Você acha que os sistemas de ensino e as instituições estão preparadas para o desenvolvimento de um saber mais experimental? Explique sua resposta, por favor. E a nível nacional, temos políticas públicas que favoreçam uma aprendizagem pelas experiências? Como você acha que o Brasil tem encarado esse tema historicamente e hoje em dia?

Professora de Biologia: Não. Ainda que as orientações estejam todas voltadas para o desenvolvimento de uma Educação de qualidade e os aparatos normativos favorecerem o desenvolvimento deste tipo de saber, dentro da minha realidade não observei uma consonância entre teoria e prática. Na minha opinião falta preparo das instituições e sistemas de ensino, particularmente das redes públicas de ensino básico. De maneira geral, os profissionais se deparam com total falta de recursos (de todos os tipos), carecem de atualização profissional e quando fazem capacitação são extremamente precárias. Apesar de observar dificuldades semelhantes no ensino superior, a questão é amenizada por fatores como investimentos e parcerias de empresas privadas, e dependendo do governo vigente, há maior destinação de verbas às universidades por meio de órgãos de fomento à pesquisa. O educador do ensino superior tem mais oportunidade de atualização profissional através de congressos e parcerias entre universidades do mundo inteiro. Historicamente podemos observar um grande avanço nas normas e leis pertinentes à Educação. Porém entre a teoria e prática ainda existe um grande abismo para superarmos.

5) Na sua atuação artística e/ou pedagógica, é importante o desenvolvimento de experiências? Você utiliza da experiência para o no seu trabalho? Você consegue desenvolver experiências na sala de aula e/ou sala de ensaio? É fundamental no seu processo de trabalho?

Professora de Biologia: O desenvolvimento de experiências, por ser uma prática educacional mais ativa e participativa, proporciona uma aquisição de conhecimento mais significativa, pois permite maior observação, interação e reflexão. Nesse sentido acho

fundamental no processo de trabalho pedagógico. Por reconhecer a importância dessa prática no processo de aprendizado, sempre que é possível incluo esse tipo de atividade no meu trabalho, mas nem sempre é viável.

6) E quanto à comicidade, você acha que é possível rir na sala de aula? O humor na sala de aula ajuda ou atrapalha? Você tem alguma experiência cômica na sala de aula e/ou de ensaio que poderia contar aqui? E fale também se a comicidade ajuda no seu trabalho atualmente.

Professora de Biologia: Entendendo a comicidade como aquilo que é engraçado e estabelece um estado de informalidade. Tendo em vista que o aprendizado está diretamente relacionado ao estado emocional do aluno que necessita reconhecer pistas de segurança no ambiente escolar, particularmente na sala de aula, o riso pode ser um grande aliado do professor. Por ter um potencial de estabelecer um clima de descontração, bem-estar e prazer pode despertar interesse, curiosidade e entusiasmo, o que facilita a comunicação e a interação entre alunos e professor. O humor em sala de aula ajuda porque cria um ambiente propício para a construção de novos conhecimentos através de associações cognitivas.

7) Você acha que o riso na sala de ensino tem algum perigo? Você como profissional da Pedagogia ou das Artes teria algum receio de usar o humor no seu trabalho didático e/ou profissional? Quais medos você teria?

Professora de Biologia: O riso é uma ferramenta pedagógica que pode trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, mas que também requer cuidados e limites. O professor que utiliza o humor na sua aula deve fazê-lo de forma respeitosa, moderada e consciente, sem jamais causar constrangimentos, agredir, ofender ou ridicularizar alguém ou algum grupo presente (ou não) em sala de aula, assim como alguma filosofia e/ou crença religiosa. Além disso, o professor deve ser responsável e responsivo, estando atento e sensível às reações dos alunos, a fim de evitar afetar negativamente a integridade emocional deles ou gerar gatilhos. O docente deve ser capaz de gerir possíveis conflitos e, principalmente, situações de discriminação, *bullying*, racismo etc. Eu não tenho receio de utilizar o riso no meu trabalho didático e procuro sempre fazê-lo de maneira lúdica ou através de comparações com personagens fictícios e famosos.

Entrevista na íntegra com a Professora de Artes Cênicas:

1) Na sua formação estudantil e acadêmica as experiências foram presentes como aprendizagem? Houve muitas experiências dentro da sala de aula? Tem algum exemplo que tenha marcado a sua formação? Você pode contar como foi?

Professora de Artes Cênicas: Sim, com certeza e as experiências foram várias. Na sexta série tínhamos que fazer um trabalho de ciências e eu inventei um texto de teatro a partir de um cientista maluco. Na aula de português daquele mesmo ano tivemos que escrever um livro em dupla: criamos uma história de amor entre *aliens* e terráqueos. Eu escrevi o livro e minha amiga fez as ilustrações e a capa. Na oitava série, na hora de trabalhar os períodos literários, fizemos uma peça sobre romantismo e modernismo, contando uma mesma história sob as duas óticas. Lembro que eu escrevi o texto e era a narradora. E ainda na oitava, o professor de história fez com que criássemos um enredo de escola de samba a partir da Revolução Francesa. Cada capítulo da parte teórica seria uma ala da escola de samba, com texto e desenhos, e o samba-enredo tinha que ser uma paródia de algum já existente. Me lembro desse samba até hoje. Posso cantar? Era assim:

*Luis XVI na guilhotina morreu
Robespierre também
O Terror se sucedeu
Logo o diretório vem
Nessa França violenta não dá mais pé
Assim a gente não aguenta (não dá mais pé)
Com essa incrível inflação e se continuar a pressão
Vamos fazer revolução*

Detalhe: na minha escola não tinha nada de ensino de arte a partir da quinta série. O que eu tive foram Artes plásticas quando muito pequena e só. Lembro demais como eu era ruim e o quanto diziam que eu era ruim. Realmente, de um ponto de vista simétrico, eu era muito ruim, não conseguia nem traçar uma linha reta! Cortar com tesourinha, nem pensar. As experiências que me ficaram da escola foram todas ligadas à arte.

Na CAL [Casa de Artes de Laranjeiras] e na UNIRIO, muitas experiências, sempre associadas a situações inusitadas. Quando montamos o espetáculo *Os Sete Gatinhos*, de Nelson Rodrigues, na CAL, um amigo reclamava na coxia que tinha um gordo que não parava de rir. A peça é séria. A gente colocava o Nelson num pedestal, achava que tudo nele era muito profundo. Como assim, alguém vinha e desrespeitava o Nelson Rodrigues? Esse ator que reclamava dizia que não aguentava mais, ele entrava

em cena e pensava que agora o gordo ia parar de rir, mas não adiantava. O sofrimento dele era tanto que eu acabei assumindo que o tal gordo de riso largo na plateia era o meu namorado.

Na UNIRIO, numa aula de licenciatura, resolvemos, antes de falar de Boal, fazer da aula uma metalinguagem, simulando um conflito entre nosso grupo. A ideia era colocar a professora e outros colegas na posição constrangedora de lidar com uma briga nossa. A briga impediria o começo da apresentação do trabalho. Mas, nossa brincadeira durou pouco. A professora rapidamente percebeu que estávamos brincando e disse: já sei, vocês estão fazendo teatro do invisível. A gente nem sabia nada direito o que era isso, mas quis fazer. Já numa outra aula com outra professora, ela pediu que escolhêssemos uma breve manchete ou notícia de jornal e a colocássemos no corpo. Tinha que ser algo breve e devíamos mexer com som, ritmo, texto, enfim, tudo. Lembro que eu me imaginei num espaço que ia ficando cada vez menor. Começava o texto de braços abertos e a cada trecho ia me encolhendo mais. Procurei associar volume e movimento aos verbos. Depois, cheguei a rerepresentar esse exercício no palco junto com outros colegas, numa espécie de *potpourri* de exercícios propostos pela professora nas aulas de interpretação.

Em *Deus*, de Woody Allen, dirigida por um aluno-diretor e apresentada numa sala da UNIRIO, eu fazia a personagem Blanche Dubois, fugida da sua peça original (Um Bonde Chamado Desejo) para se esconder ali, entre um poeta e um ator gregos, pra não ser levada para o hospício. Me lembro do processo, dos ensaios, do figurino e da estreia. Eu tremia muito em cena. Era incontrolável.

Em outra prática de montagem na UNIRIO, a peça era *A Casa de Bernarda Alba*, fiz um personagem bem pequeno, que só aparecia nos primeiros 5 minutos de espetáculo. Eu e outras 4 atrizes tínhamos essa cena minúscula no início e pronto, ficávamos o tempo todo no camarim até os agradecimentos finais. A maior lembrança que tenho é do bate papo no camarim. E do figurino, que era esplendoroso.

No CAP-UFRJ, me lembro com muita alegria de muita coisa, mas vou falar de uma pequena montagem, de 20 minutos, do projeto teatro em gotas, que coordeno. A ideia do projeto é, durante a sala de aula e sem a obrigatoriedade de escolher um texto dramático prévio, criar, mediante o jogo, pequenas montagens e poder trabalhar junto aos jovens, outras noções de teatro que não sejam a tradicional, porque eles querem muito estar em cena, mas não há tempo para ensaios. Daí o uso de jogos teatrais que sejam indutores do espetáculo.

Em 2010, com duas turmas do 1º ano do ensino médio, tive a ideia de fazer vários jogos a partir dos cubos da sala de teatro onde trabalhamos; primeiro, cada estudante improvisava ações físicas a partir de 1 cubo, transformando-o; depois, formavam-se duplas e estas criavam novos improvisos utilizando 2 cubos; depois, 2 cubos se juntavam em 4 e quatro pessoas criavam novas situações. Havia por exemplo, cenas em que subiam e desciam a montanha russa, havia uma partida de tênis e vários outros. Eram criações isoladas e a maioria delas sem fala. Isso se deu em 3 aulas. Minha proposta era juntá-las num espetáculo único, sem qualquer necessidade de explicar algum contexto ou estabelecer relação entre os atores. Mas um bolsista maravilhoso que tive viu ali uma possibilidade dramaturgica e se dispôs a tecer personagens a partir daquelas cenas. Assim, a jovem da montanha russa era a mesma que depois montava num cavalo para fugir de certo perigo; a plateia do jogo de tênis era a mesma que estava no parque de diversões antes. O bolsista criou personagens e fez a tessitura de um fio dramaturgico e mantivemos a fidelidade à proposta inicial, que era montar um espetáculo a partir do que podíamos fazer cenicamente com os cubos da nossa sala. Por isso, chamamos nosso espetáculo de Cubismo. No programa a gente dizia que não pretendemos ser Picasso, mas queremos ser movimento. Apresentamos no CAP-UFRJ duas vezes em 2010 e chegamos a nos apresentar no teatro Calouste Gulbenkian no início de 2011.

2) O que você pensa sobre a ideia de se aprender através da experiência? É algo possível? Será que podemos desenvolver um saber de experiência dentro da escola e/ou da universidade e/ou da sala de ensaio?

Professora de Artes Cênicas: Sim, é possível aprender através da experiência e essa forma de aprender deve ser cada vez mais pesquisada, desenvolvida, sistematizada e registrada. Se a experiência nos atravessa, nos perpassa, então que nos animemos a cada vez mais solidificá-la. Acho muito bem-vindas todas as pesquisas nesse sentido.

3) Você enxerga algum possível problema que o saber de experiência pode ocasionar? Há algum limite que você julgue necessário? Qual seria? O que você pensa sobre isso?

Professora de Artes Cênicas: Sinceramente, não enxergo. Se o saber de experiência vem da relação que estabelecemos com objetos de estudo e outros sujeitos, penso que o que sempre teremos serão amostras de processos e caminhos a serem

percorridos em nossa prática. A única coisa que penso é que, como docentes de teatro, devemos cuidar para que nossas propostas pedagógicas não se confundam com práticas de terapia.

4) Você acha que os sistemas de ensino e as instituições estão preparadas para o desenvolvimento de um saber mais experimental? Explique sua resposta, por favor. E a nível nacional, temos políticas públicas que favoreçam uma aprendizagem pelas experiências? Como você acha que o Brasil tem encarado esse tema historicamente e hoje em dia?

Professora de Artes Cênicas: Não creio que estejam e nem creio que queiram estar preparadas para um saber mais experimental. Me parece que, para muitas instituições, o experimental possui menor valor. No caso do teatro, o termo experimental, costuma ser associado a algo para poucos intelectuais ou pior, a um conjunto de práticas e técnicas sem pé nem cabeça. Sabemos que há no saber experimental, com certeza, o componente inovador, mas as instituições escolares ainda são, em sua maioria, muito tradicionais, não apenas por filosofias próprias, mas também e principalmente, por expectativas da sociedade. As famílias afirmam que a Educação deve evoluir, mas valorizam e pagam mais por instituições que assegurem lançar mão de práticas mais antiquadas. Penso assim num aspecto mais amplo. Entretanto, no caso do ensino de teatro, pode dar-se o contrário, de forma que surja a expectativa de que nossas aulas tenham que ser recreativas. Essa é a grande luta que travamos diariamente, pois há até mesmo colegas que tem dificuldade de enxergar nossa área como um campo do conhecimento. Tenho um colega professor que uma vez disse que deve ser muito bom ser professor de teatro e poder dar aula de nada. Mal sabe ele que esse nada que ele inveja é a liberdade de inventar, o compromisso de experimentar e que tudo isso dá um trabalho danado.

5) Na sua atuação artística e/ou pedagógica, é importante o desenvolvimento de experiências? Você utiliza da experiência para o seu trabalho? Você consegue desenvolver experiências na sala de aula e/ou sala de ensaio? É fundamental no seu processo de trabalho?

Professora de Artes Cênicas: Penso que as experiências são a mola propulsora do meu trabalho como docente, pesquisadora e artista. As experiências nos constituem de todas as maneiras, seja pensando na experiência como bagagem de vida, seja me referindo

ao minúsculo instante. No caso do teatro, as experiências estão no jogo, na cena, no espetáculo e nos afetos. Ao final de cada aula, procuro, numa roda final, alinhar algum dado, conceito, ideia, impressão do que foi vivido naquele encontro, puxando fios e desatando alguns nós.

As experiências deveriam estar cada vez mais imbricadas nos currículos, mas parece que numa espécie de raciocínio cartesiano, pensamos que o saber (tema, objetivo, conteúdo) é uma coisa e a experiência é outra. Talvez porque a experiência seja vista como algo tão efêmero e fugaz que tenhamos a dificuldade de nomeá-la e incluí-la nos documentos oficiais (parâmetros, normas e diretrizes). A experiência e/ou o experimento parecem, como termos, associados apenas ao fazer. Mas, se pensarmos bem, sem experiência não conseguiríamos nem apreciar e nem contextualizar.

6) E quanto à comicidade, você acha que é possível rir na sala de aula? O humor na sala de aula ajuda ou atrapalha? Você tem alguma experiência cômica na sala de aula e/ou de ensaio que poderia contar aqui? E fale também se a comicidade ajuda no seu trabalho atualmente.

Professora de Artes Cênicas: Sim, é possível rir na sala de aula larga e frequentemente! Precisamos mesmo gritar isso aos quatro ventos diariamente. Eu brinco demais com meus alunos e posso dizer que me descobri engraçada na sala de aula. Tenho alguns cacos, algumas piadas, algumas formas de lidar que são cômicas. Também costumo entrar em improvisos, principalmente naqueles hiatos de sala de aula em que, por algum motivo, o jogo trava e ninguém quer entrar. Aí aproveito e me divirto muito.

As histórias são muitas, mas me ocorreu contar uma que vivi em agosto deste ano. Uma professora colega minha estava de licença médica e eu a substituí no 7º ano do Ensino Fundamental. Como havia um grupo de licenciandos que já acompanhava o grupo, pedi que estes aplicassem algumas atividades e eu ficaria na retaguarda, dando o apoio necessário. Confesso que eu estava tensa e receosa nessa substituição porque eu não conhecia o grupo e porque nessa turma há estudantes com deficiência, um deles com paralisia cerebral. Para efeito desse relato, vou chamá-lo de Paulo aqui, mas esse não é o nome verdadeiro dele. Paulo não tem nenhum problema cognitivo, mas por conta da paralisia sofrida, tem dificuldades motoras. Compreende tudo, mas não consegue falar nem movimentar pernas e braços. Consegue mover cabeça, face, pescoço e, ocasionalmente, as mãos. A professora, minha colega, já havia me contado que ele participa muito das aulas, mas eu na minha ignorância, não imaginava como. Houve um

improvisado em que duas crianças quebram alguma coisa e começam a se acusar uma à outra. O combinado prévio com os licenciandos – sem a ciência dos alunos-atores – era que em algum momento eu entraria na cena como mãe das crianças e as repreenderia. Quando eu estava prestes a entrar, percebemos que Paulo começou a se agitar na sua cadeira de rodas. Era o sinal de que ele queria entrar em cena. Um licenciando prontamente o colocou lá e Paulo estava muito à vontade. Outro estudante se animou e entrou como um vendedor de balas. Quando ele se aproximou de Paulo, tive uma ideia: resolvi entrar como a mãe dele. Pensei numa mãe bem protetora que só tem olhos para o seu filho. Entrei e comecei a falar: meu filho lindo, você está com fome? Mamãe vai resolver isso agora! E comecei a interagir somente com Paulo, roubando as balas imaginárias do vendedor. Este protestou: que isso, senhora, tem que pagar! Mas, eu nem ligava. Eis que Paulo começa a rir freneticamente durante a cena. Quanto mais ele ria mais eu aproveitava a sua boca aberta e colocava balas na sua boca. Entramos num jogo de repetição infundável que arrancou vários risos da plateia.

7) Você acha que o riso na sala de ensino tem algum perigo? Você como profissional da Pedagogia ou das Artes teria algum receio de usar o humor no seu trabalho didático e/ou profissional? Quais medos você teria?

Professora de Artes Cênicas: Não tem perigo nenhum! O riso levanta a energia e relaxa ao mesmo tempo. No espaço escolar, o riso é transgressor e necessário! Não tenho nenhum medo de usar o humor, seja em temas, cenas, peças, estilos e mecanismos de comicidade. A única coisa que aponto para meus estudantes é que, uma vez montado um espetáculo, não podemos pautar a avaliação do público somente pelo riso. A plateia não precisa rir para apreciar um espetáculo. Falo muito isso porque eles desejam demais fazer rir em cena. Ficam querendo reproduzir momentos da sala de ensaio em que eles (os alunos-atores) riram, mas o jogo de comunicação durante o espetáculo será sempre novo. Muda o espaço, o tempo, o público, muda tudo. Insisto muito nisso com eles porque penso que é cruel exigir de si como ator – e ainda por cima tão jovem – que se consiga fazer o outro rir. O riso emitido pelo público é espontâneo, pode vir hoje e amanhã não, ou então vir em momentos distintos do esperado.

O riso é sempre bem-vindo, mas não pode ser unidade de medida de talento ou de sucesso para esses jovens atores. Para se fazer rir, há que se praticar muito e, ainda assim, não se tem o controle do que vai acontecer, pois em se tratando da experiência Cênica,

como na vida, nada é garantido. E não é justamente essa incerteza que torna tudo ainda mais precioso?

Entrevista na íntegra com a Ex-aluna:

1) Na sua formação estudantil e acadêmica as experiências foram presentes como aprendizagem? Houve muitas experiências dentro da sala de aula? Tem algum exemplo que tenha marcado a sua formação? Você pode contar como foi?

Ex-aluna: Tive algumas experiências na época da escola, acho que nas aulas de biologia, costumávamos fazer passeios de campo, o que era bem rico. Nas aulas de Artes Cênicas também tínhamos o projeto de apresentação de peças ao final de cada ano letivo, era importante como concretização dos aprendizados e trocas ao longo do ano.

2) O que você pensa sobre a ideia de se aprender através da experiência? É algo possível? Será que podemos desenvolver um saber de experiência dentro da escola e/ou da universidade e/ou da sala de ensaio?

Ex-aluna: Acho muito importante e acredito ser possível, apesar de não entender direito como funcionam as burocracias de alterações de ementa dentro do ambiente escolar. Trazer experiências para a sala de aula e universidade enriquecem o conhecimento teórico. Insistir em uma didática que é verticalizada e sem a experiência prática pode empobrecer o próprio processo de ensino-aprendizado.

3) Você enxerga algum possível problema que o saber de experiência pode ocasionar? Há algum limite que você julgue necessário? Qual seria? O que você pensa sobre isso?

Ex-aluna: Não, porém imagino que possam haver dificuldades, pois exige um planejamento muito maior, um deslocamento às vezes físico, investimento de tempo, financeiro e disponibilidade de tempo de todos os envolvidos.

4) Você acha que os sistemas de ensino e as instituições estão preparadas para o desenvolvimento de um saber mais experimental? Explique sua resposta, por favor. E a nível nacional, temos políticas públicas que favoreçam uma aprendizagem pelas experiências? Como você acha que o Brasil tem encarado esse tema historicamente e hoje em dia?

Ex-aluna: Acredito que a maioria das escolas não estão preparadas ainda para essa mudança. Tanto por parte dos alunos como professores. Algumas escolas de abordagens menos tradicionais, como a Waldorf⁷ (conheço muito superficialmente, ok?) me parecem trazer essas experiências de forma bem mais frequente no ensino e na sala de aula. Mas ainda é um método muito restrito às elites, desconheço políticas públicas que incentivem isso. Acho que o ensino no Brasil ainda tem traços muito conservadores e tradicionalistas que poderiam se beneficiar muito do aprendizado através da experiência.

5) Na sua atuação artística e/ou pedagógica, é importante o desenvolvimento de experiências? Você utiliza da experiência para o seu trabalho? Você consegue desenvolver experiências na sala de aula e/ou sala de ensaio? É fundamental no seu processo de trabalho?

Ex-aluna: Sim, para meu trabalho como atriz/roteirista e criadora de conteúdo preciso sempre estar experimentando novos formatos e linguagens para a minha audiência. Apesar de ser um trabalho bem mais solitário, preciso me exigir constantemente essa postura experimental, pela própria natureza da minha criação.

6) E quanto à comicidade, você acha que é possível rir na sala de aula? O humor na sala de aula ajuda ou atrapalha? Você tem alguma experiência cômica na sala de aula e/ou de ensaio que poderia contar aqui? E fale também se a comicidade ajuda no seu trabalho atualmente.

Ex-aluna: Com certeza. O humor sempre me ajudou, como aluna e como profissional. Me lembro que os professores que mais atraíam atenção na sala eram os que traziam o recurso do humor para explicar algum tema. Claro que a piada deve estar contextualizada, não pode ser humor gratuito, se não, gera o efeito contrário, de distração e dispersão. Hoje, também trabalho como comediante através dos meus conteúdos e esquetes de humor, e para além disso, faço palestras e eventos. Quando vou apresentar uma palestra, trazer uma abordagem mais bem-humorada, descontraída e que abre brecha para vulnerabilidades gera identificação imediata e isso é muito poderoso.

⁷ Pedagogia Waldorf é baseada na filosofia da Educação do filósofo austríaco Rudolf Steiner. A Pedagogia procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos. O objetivo é desenvolver indivíduos livres, integrados, socialmente competentes e moralmente responsáveis. As escolas e professores possuem grande autonomia para determinar o currículo, metodologia e governança.

7) Você acha que o riso na sala de ensino tem algum perigo? Você como profissional da Pedagogia ou das Artes teria algum receio de usar o humor no seu trabalho didático e/ou profissional? Quais medos você teria?

Ex-aluna: Não vejo como perigoso, vejo apenas que devemos ser cuidadosos ao escolher quais piadas usar, qual é a função delas e a serviço de que ela está sendo contada. Novamente, se está contextualizada, pode ser muito benéfica, se não, pode gerar confusão e distração. Como mencionei, nas minhas palestras, apesar de eu não estar apresentando um *stand-up*, busco trazer momentos de comicidade que podem gerar alívio e identificação. Mas já tive receio, por exemplo, de usar palavrão, o que seria natural no meu trabalho de atriz, ou de ser julgada e mal interpretada, principalmente por ser uma mulher no humor.