

Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Artes

FERNANDO BUENO CATELAN

IMPROVISAÇÃO TEATRAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
um ato político emancipatório

São Paulo
2018

FERNANDO BUENO CATELAN

IMPROVISACÃO TEATRAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
um ato político emancipatório

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes, área de concentração: Ensino de Artes, na Linha de Pesquisa Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Carminda Mendes André

São Paulo
2018

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

C358i Catelan, Fernando Bueno, 1978-.
 Improvisação teatral na Educação de Jovens e Adultos: um ato
 político emancipatório / Fernando Bueno Catelan. – São Paulo,
 2018.
 150 f. : il. color.

 Orientadora: Profª. Drª. Carminda Mendes André.
 Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade
 Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

 1. Representação teatral. 2. Improvisação (Representação
 teatral). 3. Educação e Estado. 4. Arte – Aspectos políticos. I.
 André, Carminda Mendes. II. Universidade Estadual Paulista,
 Instituto de Artes. III. Título.

CDD 792.028

FERNANDO BUENO CATELAN

IMPROVISACÃO TEATRAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
um ato político emancipatório

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Arte no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, com a Área de Concentração em Ensino de Artes, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Carminda Mendes André
Instituto de Artes/UNESP/São Paulo – Orientadora

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo
Escola de Belas Artes/UFMG/Belo Horizonte

Prof. Dr. Samir Signeu Porto Oliveira
Escola de Comunicações e Artes/USP/São Paulo

São Paulo, 05 de junho de 2018.

À Nanete Azevedo, minha mãe nas artes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marcio Catelan e Aparecida Eliana Bueno Catelan, toda gratidão que possa existir no mundo, por me darem a oportunidade de ser o homem que sou hoje.

À minha querida orientadora Carmina Mendes André, minha mestra emancipadora, que me conduziu nesse caminho com delicadeza, segurança e sabedoria.

Aos mestres com carinho, a quem sou grato por terem me proporcionado momentos de aprendizados significativos e dos quais nunca esquecerei: Dra. Rejane Galvão Coutinho; Dra. Valéria Peixoto de Alencar; Dr. Giuliano Tierno de Siqueira; Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli; Dr. Gerardo Viana Junior; Dra. Regiane Cayre; Dr. Gustavo Côrtes; Dr. Jorge das Graças Veloso; Dr. Sérgio Figueiredo; Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva; Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes; Dr. João Cardoso Palma Filho; Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro; Dr. Samir Signeu Porto Oliveira; Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Aos/Às meus/minhas companheiros/as de jornada: Ângela Consiglio Moreira da Silva; Elisângela de Freitas Mathias; Luís Alberto de Souza; Joab da Silva Barboza; Nívea Bandeira Xavier; Pedra Homem (Magno Santana Matos); Raquel Teixeira de Souza; e Rodrigo Garcia Lopez Ria, por todo apoio que propiciou que chegássemos, unidos, ao final deste percurso.

Aos meus irmãos Marcelo Bueno Catelan e Thiago Bueno Catelan, por estarem sempre ao meu lado me apoiando.

À minha querida avó Iracema Prestes de Oliveira, por todo amor que recebo dela.

À minha tia Elaine Cristina Bueno, pelo incentivo e pelo apoio.

À minha prima Mylena Cristina Bueno Leão, pela disposição em me ajudar quando sempre preciso de seus conhecimentos linguísticos.

À Vivian Catarina Dias, pela ajuda com a organização deste trabalho.

Ao Alessandro Sayama Junior, por partilhar todos os momentos desta jornada comigo, sendo compreensivo e parceiro.

A todos/as educandos/as da EJA que participaram das práticas desta pesquisa, sem os/as quais não seria possível de ser realizada. Em extensão, agradeço às gestões e educadores/as das escolas: EMEB Arlindo Miguel Teixeira; EMEB Professora Janete Mally Betti Simões; EM Olegário José de Godoy, por permitirem e apoiarem as práticas teatrais propostas dentro do ambiente escolar.

À UDESC, na figura do coordenado geral do programa do mestrado profissional em artes Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira, por apoiar todos/as alunos/as e garantir que esse projeto continue.

A todos/as funcionários/as do Instituto de Artes da UNESP, pela gentileza em tratar a nós, alunos/as, com muita atenção e respeito, especialmente à Coordenadora local do programa PROF-ARTES Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho e ao Monitor Lucas Araújo Batista.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste Mestrado.

Essa jornada só pôde acontecer graças a essas pessoas que, junto comigo, sonharam esse sonho possível. Encho-me de alegria por saber que pude contar com vocês.

Obrigado!

O sonho é sonho porque, realisticamente,
ancorado no presente, aponta o futuro,
que só se constitui na e pela
transformação do presente.

Paulo Freire

RESUMO

Nesse trabalho, apresentamos reflexões teóricas e práticas sobre Improvisação Teatral na Educação de Jovens e Adultos. Investigamos aspectos políticos inerentes à educação e ao teatro tendo como fundamento teórico os trabalhos pedagógicos de Paulo Freire (2015a), que estabelecem relação direta entre as intencionalidades políticas e as práticas educativas a serem observadas para que a aprendizagem não seja opressora, mas sim libertadora; os estudos filosóficos de Jacques Rancière (2011), ao apresentar *a política* como uma interação coletiva em que todos/as se sintam como iguais e possam se manifestar, sendo o reconhecimento da igualdade das inteligências fator determinante para que haja emancipação; e as propostas teatrais de Augusto Boal (2013), que evidenciam que todo teatro é político, a partir das quais ele desenvolve o Teatro do Oprimido, deixando clara a sua atuação criadora em favor de uma ação política transformadora. Desenvolvemos nossa pesquisa em três escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal pública de São Bernardo do Campo. Exercitamos, com quatro turmas diferentes, vivências de improvisação teatral a fim de observar como experiências teatrais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos/as educandos/as, no mesmo sentido daquilo que os autores que estudamos consideram a ação política, ou seja, como fator determinante para a emancipação e libertação. As metodologias que propusemos nas experiências práticas foram: Jogos Teatrais desenvolvidos por Viola Spolin (2015); exercícios de improvisação Sistema Impro, proposto por Keith Johnstone (MUNIZ, 2015); e técnicas de Teatro do Oprimido criadas por Augusto Boal (2007).

Palavras-chave: Improvisação. Teatro. Política. Emancipação. EJA.

ABSTRACT

In this dissertation, we present theoretical and practical reflections on Theatrical Improvisation in Youth and Adult Education. We investigate inherent political aspects in education and theater. In this regard, we analyze the pedagogical works of Paulo Freire (2015a), which establish a direct relation between the political intentions and educational practices to be observed so that the learning is not oppressive, but liberating; the philosophical studies of Jacques Rancière (2011), in presenting politics as a collective interaction in which all feel equal and thus can manifest themselves, being the recognition of the equality of intelligences a determinant factor to achieve emancipation; and the theatrical proposals of Augusto Boal (2013), which show that every theater is political and develops the Theater of the Oppressed, making clear its creative activity in favor of a transformative political action. Our practical research was developed in three schools of Youth and Adult Education (EJA), of the public municipal network of São Bernardo do Campo. With four different classes, we performed theatrical improvisation experiences with the purpose of observing how theatrical experiences can contribute to the teaching and learning process of the students, in the same sense that the studied authors understand political action as a determining factor for the emancipation and liberation. The methodologies proposed in the practical experiences were: the Theatrical Games developed by Viola Spolin (2015); Impro improvisation exercises Impro System, proposed by Keith Johnstone (MUNIZ, 2015); and the Theater of the Oppressed techniques created by Augusto Boal (2007).

Keywords: Improvisation. Theater. Politics. Emancipation. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cartaz do MOBRAL	47
Figura 2 – Algumas Publicações da EJA em SBC, de 2010 a 2016	52
Figura 3 – Fachada do prédio da EMEB Arlindo Miguel	55
Figura 4 – Visão aérea da localização territorial da EMEB Arlindo Miguel.....	56
Figura 5 – Visão aérea do prédio da EMEB Arlindo Miguel	57
Figura 6 – Educandos/as da 1ª experiência, EMEB Arlindo Miguel.....	58
Figura 7 – Tabela e gráfico das presenças na EMEB Arlindo Miguel	60
Figura 8 – Gráfico das atividades desenvolvidas na EMEB Arlindo Miguel	62
Figura 9 – Primeiro prédio da EMEB Janete Mally	63
Figura 10 – Visão aérea da localização territorial da EMEB Janete Mally	64
Figura 11 – Tabela e gráfico das presenças na EMEB Janete Mally.....	67
Figura 12 – Educandos/as da 2ª experiência, EMEB Janete Mally	68
Figura 13 – Gráfico das atividades desenvolvidas na EMEB Janete Mally.....	69
Figura 14 – Fachada do prédio da EM Olegário José	70
Figura 15 – Visão aérea da localização territorial da EM Olegário José	71
Figura 16 – Educandos/as da 3ª experiência, EM Olegário José	73
Figura 17 – Educandos/as da 4ª experiência, turma do PEAT	74
Figura 18 – Tabela e gráfico das presenças na turma do PEAT	75
Figura 19 – Gráfico das atividades desenvolvidas como a turma do PEAT	77
Figura 20 – Apresentação das estatuas para a plateia, EM Olegário José.....	91
Figura 21 – Exercício de confiança “João Bobo”, EMEB Arlindo Miguel.....	92
Figura 22 – Exercícios de fisicalização, EMEB Janete Mally	93
Figura 23 – Exercícios de fisicalização, EM Olegário José.....	94
Figura 24 – Exercícios de blablação, EMEB Arlindo Miguel	95
Figura 25 – Exercícios de fisicalização, EMEB Arlindo Miguel	96
Figura 26 – Exercício de Impro, turma do PEAT	100
Figura 27 – Exercício de Impro, EMEB Janete Mally	102
Figura 28 – Exercício “Hipnotismo” do arsenal do TO, EMEB Janete Mally	106
Figura 29 – Árvore do Teatro do Oprimido	107
Figura 30 – Teatro Imagem, EM Olegário José.....	109
Figura 31 – Teatro Imagem em cada uma das 4 experiências	110

Figura 32 – Teatro Jornal: desrespeito aos idosos, EMEB Arlindo Miguel.....	111
Figura 33 – Teatro Jornal: atendimento do SUS, EMEB Arlindo Miguel	112
Figura 34 – Teatro Jornal: tratamento desigual, EMEB Arlindo Miguel.....	112
Figura 35 – Teatro Fórum, EMEB Janete Mally.....	114
Figura 36 – Teatro Fórum, EMEB Arlindo Miguel	116
Figura 37 – Teatro Fórum, turma do PEAT	117
Figura 38 – Apresentação do Teatro Fórum, turma do PEAT.....	119
Figura 39 – Apresentação do Teatro Fórum, turma do PEAT.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAGECPM	Ciclo de Auto-Gestão do Conhecimento Presencial e Modular
CF/88	Constituição Federal de 1988
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MO.T.A.	Movimento Teatral da Associação de Funcionários Públicos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PEAT	Programa de Educação do Adolescente para o Trabalho
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROF-ARTES	Programa de Mestrado Profissional em Artes
PROMAC	Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania
SA	Secretaria de Administração e Modernização Administrativa
SBC	São Bernardo do Campo
SE	Secretaria de Educação
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEDESC	Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
TO	Teatro do Oprimido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. SONHO POSSÍVEL: UM ATO POLÍTICO NECESSÁRIO	19
2. A POLÍTICA: RECONHECENDO A IGUALDADE PARA AGIR.....	23
3. EMANCIPAÇÃO: CRER EM SI PARA TRANSFORMAR A SOCIEDADE	30
3.1 Emancipação Intelectual.....	33
3.2 Emancipação Social ou Libertação.....	37
4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS E CONCEPÇÕES	43
4.1 Escola Arlindo Miguel: primeira experiência	55
4.2 Escola Janete Mally: segunda experiência.....	63
4.3 Escola Olegário José: terceira e quarta experiências.....	70
5. IMPROVISÇÃO TEATRAL: UM ATO POLÍTICO NA EJA	78
5.1 Jogos Teatrais: a linguagem teatral proposta por Viola Spolin.....	89
5.2 Impro: a espontaneidade proposta por Keith Johnstone.....	98
5.3 Teatro do Oprimido: a abordagem política proposta por Augusto Boal ..	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS.....	132
Anexo A – Alguns protocolos realizados pelos/as educandos/as	133
Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	145
Anexo C – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	148
Anexo D – Termo de Assentimento (menores de idade)	149

APRESENTAÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo
dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez
passos. Por mais que eu caminhe, jamais
alcançarei. Para que serve a utopia? Serve
para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Eduardo Galeano nos diz que o objetivo da utopia não está em alcançarmos aquilo que buscamos, mas sim em nos fazer caminhar acreditando que chegaremos. Não sei se concordo com esse modo de pensar, de que nunca alcançaremos os sonhos que nos motivam a seguir em frente, todavia, com certeza, é fato que as utopias, os sonhos, nos fazem caminhar.

A arte sempre foi o sonho que me fez caminhar.

Meus primeiros passos foram dados no ano de 1988, ao dez ano de idade, na então “Casa de Arte 1” na minha cidade natal, São Bernardo do Campo, onde participei, por quatro anos, da oficina de teatro de bonecos, ministrada pela professora Nanete Azevedo, a quem eu considero minha mãe nas artes: com ela eu aprendi a amar todas as artes. Nas aulas, a Nanete misturava todas as linguagens artísticas, trabalhávamos artes plásticas, artes cênicas e música de forma integrada.

Lembro-me de quando nos sentávamos em volta de um balde cheio de água e desenrolávamos rolos e rolos de papel higiênico, na época eles eram vermelhos, ao terminar essa parte, metíamos as mãos na água para desmanchar o papel. E depois peneirávamos a mistura em um tecido, retirando ao máximo toda a água, e só depois levávamos ao fogo em uma panela velha. Começávamos a cozer a massa de papel com um pouco de farinha, sem parar de mexer para não queimar.

Depois de pronta, iniciávamos a modelagem das cabeças dos mamulengos com a massa de “papier mâché” que acabávamos de preparar e, com o miolo de papelão que sobrava do papel higiênico, apoiávamos a massa que dava o formato do pescoço do boneco. E, claro, sem nunca nos esquecermos de colocar uma tampinha de pinho sol para a massa não mofar, o que nunca adiantava. Todo esse procedimento aprendi que o fazer artístico, não se dá como um passe de mágica, é fruto de muito trabalho, essa dissertação vai na mesma direção, mostrando os caminhos percorridos ao longo da pesquisa.

Depois dos bonecos secos, pintados e vestidos, me lembro de ir para trás do biombo, que funcionava como o palco do teatro de mamulengos e, muitas vezes, sozinho na sala, começava a improvisar diversas histórias. Em uma dessas improvisações com a sala vazia, sem que eu percebesse, entrou uma pessoa, que participava de uma oficina de teatro na sala ao lado, e, ao ver o que estava acontecendo, chamou os/as demais alunos/as para assistir à apresentação. Quando terminei a improvisação e me levanto de trás do biombo, todos/as começam a aplaudir. Eu, com uma mistura de surpresa e alegria, me senti acolhido pelas palmas!

Esse senhor, que me viu improvisar uma peça de teatro de bonecos e chamou seus colegas, trabalhava na Secretaria Municipal que era responsável pelas creches de São Bernardo do Campo. Ele me convidou a apresentar essas histórias em todas as creches da cidade, na época eram quinze. O que aconteceu durante dois anos seguidos. Esse foi meu primeiro contato com as condições de vida da população pobre, pois todas essas creches se localizavam em bairros periféricos bem distantes do centro da cidade, onde eu morava, muitas em condições precárias de acesso, por entre ruas de terra batida.

Lembro-me, até hoje, da perua (Kombi) que ia me buscar na “Casa de Arte 1”: Eu no banco de trás, agarrado à minha sacola de bonecos, sozinho com o motorista que me levava até os espaços, me sentia importante, mas quando fazia as apresentações é que realmente entendia a importância do meu trabalho, ele é que era importante.

Ao chegar em cada creche eu era tratado como “artista”. Todos vinham perguntar o que eu precisava e como podiam me ajudar. Foram momentos lindos, que marcaram definitivamente a minha leitura de mundo da realidade brasileira, tão desigual e injusta para a maioria da população. Depois, a secretaria de Cultura me convidou para apresentar nas bibliotecas da cidade e, com essas apresentações, ganhei meu primeiro cachê, no valor de doze mil, seiscentos e sessenta e cinco cruzeiros, isso em 1991.

No ano seguinte, procurei um curso de interpretação teatral e entrei para o grupo de teatro amador “MO.T.A.”. Nunca mais parei de estudar teatro. Em 1995, meu primo me convidou a dar aulas de teatro para uma comunidade no Jardim Lavínia: aceitei o desafio, pois nunca tinha dado aula antes, essa foi minha primeira experiência como professor de teatro. Desde lá, nunca parei de trabalhar como professor de teatro.

Ao longo desses anos, tive a oportunidade de dar aula de teatro nos mais diversos lugares: desde comunidades de bairro a escolas particulares; oficinas livres e cursos regulares. No entanto, até o ano de 2015 nunca tinha trabalhado com a Educação de Jovens e Adultos. Depois de passar no concurso para professor de artes da EJA, da rede municipal de São Bernardo do Campo, me reencontrei com os espaços periféricos da cidade, que fez com que tudo o que eu caminhara até o momento ganhasse um novo sentido e juntou diversos sonhos e trabalhos que foram construídos na minha caminhada.

Sempre acreditei num processo educativo que proporcionasse liberdade de se expressar, numa busca de observação de si e do entorno, isso muito influenciado pela linguagem artística na qual sempre estive envolto: o teatro, que possibilita um profundo conhecimento de quem somos, do que sentimos, pensamos e desejamos, para, assim, podermos dialogar com os que estão à nossa volta, em cena e na plateia.

E foi na EJA, num contato mais próximo com as propostas pedagógicas de Paulo Freire que ali eram colocadas em prática, que veio o desejo de me aprofundar em questões que sempre me provocaram a pensar no sentido de uma ação educativa transformadora, conforme Freire já antecipara, ao entender que qualquer processo educativo é uma ação política que pode ser transformadora de realidades sociais muitas vezes injustas e desiguais.

Nesse sentido, aqui estudamos processos pedagógicos teatrais na Educação de Jovens e Adultos a fim de perceber os aspectos políticos inerentes ao fazer teatral e educativo que podem vir a gerar emancipação e/ou libertação, ao ser reconhecida a igualdade das inteligências de todos/as, o que pode impulsionar a luta contra as opressões que nos afligem.

Nossa caminhada se inicia com um *Sonho Possível: um ato político necessário*, o primeiro capítulo, dado que somente a partir das proposições de Paulo Freire, Jacques Rancière e Augusto Boal nos foi possível tornar realidade essa pesquisa, pois esse sonho não é um sonho de um só. É um sonho sonhado juntos, assim como a história de todas as lutas que almejam uma sociedade mais justa para todos/as.

No segundo capítulo, *A Política: reconhecendo a igualdade para agir*, apresentamos o entendimento de política que direciona todo o trabalho da pesquisa, e que se vinculará diretamente com a abordagem sobre emancipação, objeto de análise no próximo capítulo.

No terceiro capítulo, *Emancipação: crer em si para transformar a sociedade*, desenvolvemos o entendimento de que só a partir de uma educação emancipadora pode existir transformação. Nesse sentido, as práticas teatrais aqui estudadas buscam levar o reconhecimento da igualdade das inteligências.

No quarto capítulo, *Educação de Jovens e Adultos: percursos e concepções*, pontuamos os caminhos que a trajetória da EJA, no Brasil e no mundo, vem percorrendo ao longo dos últimos anos, para assim observarmos os três espaços escolares estudados na pesquisa, os quais são frutos dessa história.

No quinto capítulo, *Improvisação Teatral: um ato político na EJA*, definições e concepções que estudamos nos capítulos anteriores são experienciadas na prática, por meio de abordagens teatrais que focam na improvisação: como elemento de apresentação da linguagem teatral (Jogos teatrais); impulsionador de expressividade e liberdade de ação (Sistema Impro); pela clareza de abordagem política para a transformação dos sujeitos e da sociedade (Teatro do Oprimido).

Após essa breve apresentação, convido a todos/as a sonharmos esse sonho juntos, pois é apenas na ação coletiva que as transformações por um mundo mais justo são possíveis.

1 SONHO POSSÍVEL: UM ATO POLÍTICO NECESSÁRIO

O sonho é estratégico:
um ato político necessário.
uma forma de estar sendo,
que homens e mulheres têm.
A luta de classes é um motor da história.
O sonho também.

Thiago de Mello

O sonho não apenas como fragmento do passado, mas também como motor para o futuro é o que provoca a esperança de que o mundo possa ser melhor na perspectiva dessa pesquisa. O sonho consiste em poder ver as pessoas emancipadas, plenamente conscientes de suas potências e inteligências. Mas esse sonho não pode ser solitário, porque somente torna-se possível em conjunto, como dizia Raul Seixas: “Sonho que se sonha só / É só um sonho que se sonha só / Mas sonho que se sonha junto é realidade” (Música: Prelúdio, 1991).

Sonhar também representa um ato político, como diria o patrono da educação brasileira: “Umas das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis” (FREIRE, 1991, p. 126 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 380).

Somos daqueles que entendem que sonhar com um mundo mais justo é algo essencial para qualquer profissional que atue na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E o desejo de uma transformação da sociedade, muitas vezes injusta e na qual a maioria dos/as educandos/as estão inseridos, é o que motiva essa pesquisa.

Diante dos inúmeros aspectos da realidade da EJA que podem ser escolhidos como ponto de partida para uma investigação, optamos pelos possíveis caminhos para superar a postura acanhada, o medo de se manifestar, de se posicionar e de dar sua opinião, observada entre os/as educandos/as de EJA (mas não exclusiva dos/as

educandos/as da EJA), gerada, nesse caso, em grande parte pela interrupção do percurso escolar.

Em nossas observações em sala de aula, esse fato tem demonstrado que há uma precária consciência política que os leva a ignorar a responsabilidade do Estado em assegurar uma educação que garanta o acesso e a permanência de todos/as, uma vez que não reconhecem como fundante nem a história de vida de seus antepassados e nem os impactos da colonização e das ideologias da elite dominante que ainda prevalecem.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Paulo Freire, em especial a *Pedagogia do Oprimido* (2015a), dão exemplos de sistemas sociais que perpetuam a opressão dos grupos sociais menos favorecidos cujos dispositivos barram a superação da pobreza e da participação política, o que leva o indivíduo ao não reconhecimento de seu valor pessoal e histórico. A aposta de Freire incide num processo educativo no qual os sujeitos se conscientizam das injustiças e produzam as mudanças necessárias para se libertar.

Seguindo as propostas pedagógicas de Freire (2015a), propusemos intervenções por meio de práticas teatrais que possibilitassem a emancipação dos/as educandos/as, para que reconhecessem a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011). Logo, *a política* se torna o ponto de partida de nosso trabalho.

A definição de política que aqui utilizamos é o entendimento que Jacques Rancière (1996; 2014) desenvolve sobre “*a política*”, ao observar que ela se faz com a participação de todos/as e quando eles/as passam a se entender como iguais. Nesse panorama, somente depois do reconhecimento da igualdade das inteligências é que os cidadãos se sentem livres para manifestar seus pensamentos e sentimentos.

Dessa forma, como a política também consiste no motor das propostas pedagógicas de Freire e nos trabalhos teatrais de Boal, após delimitar a definição de política de Rancière (2014), estabelecemos um diálogo constante entre esses três pilares teóricos de nossa pesquisa. Outro conceito importante para a pesquisa versa sobre o entendimento de emancipação, intrinsicamente ligado ao entendimento de política.

A emancipação será aqui entendida sob duas dimensões. A primeira, o conceito de “emancipação intelectual” apresentado por Rancière (2011), ao sublinhar que o primeiro momento da emancipação é o reconhecimento da igualdade das inteligências; a segunda, por Freire (2015a) a apontar que a libertação do sistema de opressão apenas é possível por meio da conscientização, que se dá num movimento coletivo de “emancipação social”.

Definidas as noções de política e emancipação, nos debruçaremos no ambiente em que as práticas foram realizadas na Educação de Jovens e Adultos, na trajetória das lutas históricas por manutenção e ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o que nos ajudará a entender o percurso histórico que influenciou as concepções da rede municipal de São Bernardo do Campo, onde realizamos a pesquisa.

A concepção de educação contida nas diretrizes curriculares da EJA desse município (PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012) reconhece que a educação não acontece apenas em um momento da vida, e sim ao longo da vida¹ e sem direcionar o acesso à educação apenas a crianças e adolescentes.

Por isso as práticas que propusemos foram realizadas em três escolas de São Bernardo do Campo: EMEB Arlindo Miguel Teixeira (primeira experiência); EMEB Professora Janete Mally Betti Simões, (segunda experiência); e EM Olegário José de Godoy (terceira e quarta experiências), a partir das quais objetivamos abranger as diversas formas de atendimento da EJA no município.

Cada uma dessas experiências nos permitiu olhar as diversas possibilidades de abordagem da linguagem teatral na EJA. E, uma vez que não há única maneira de abordá-la, nesses encontros cada experiência se mostrou única, particular.

As adaptações ao longo do percurso só foram possíveis pela escolha da metodologia de pesquisa utilizada: a Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), que prevê a interação entre o pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada,

¹ Esse conceito “educação ao longo da vida” entende que a educação não se restringe a um determinado período da vida, mas deve ser observada como algo permanente, e sua incorporação à EJA tem como referência a Educação de Jovens e Adultos de países que não apresentam índices de analfabetismo ou interrupção na trajetória escolar, mas que mesmo assim o ensino para jovens e adultos acontece sob a perspectiva de que a educação acontece ao longo da vida.

buscando solucionar o problema por meio de intervenções que ampliem o conhecimento do pesquisador e dos grupos envolvidos na pesquisa.

Desse modo, nossa pesquisa sofreu alterações de abordagens ao longo de seu processo, o que, segundo Thiollent (2011, p. 86), no contexto das práticas educacionais, visa transformar e emancipar. Por isso a ideia de reciclar é fundamental para se conhecer e agir de modo racional com a pesquisa.

Nossas abordagens teatrais desenvolvidas na pesquisa prática focaram as técnicas de improvisação teatral e foram revistas ao longo de cada experiência, a partir de três metodologias: Jogos Teatrais de Viola Spolin, que possibilitou a aproximação com a linguagem teatral; o Sistema Impro, que muito contribuiu ao estimular a espontaneidade nas improvisações; e o Teatro do Oprimido, que lida diretamente com questões políticas e de conscientização.

Ao longo de todo o processo de pesquisa prática foram gerados diversos dados que nos serviram como fontes para análise: fotos, vídeos, diário de bordo, depoimentos, entrevistas e protocolos (registro em forma de texto ou desenho). Cabe destacar: “O que vem a ser protocolo? É, antes de mais nada, registro. [...] Esse documento, que não tem que obedecer à rigidez formal de uma ata ou de um relatório, é o ideal para que se tenha a noção de continuidade de processo” (KOUDELA, 1992, p. 94-95). Os protocolos foram realizados de duas formas: 1 – um/uma dos/as educandos/as ficava responsável de trazer para o próximo encontro o registro da aula que tinha acabado de participar; 2 – em alguns encontros destinávamos um momento para que todos/as pudessem confeccionar protocolos de como tinham sido as aulas até o momento.

Cumprindo com o combinado que fizemos com os/as educandos/as, substituímos ao longo do trabalho seus nomes por pseudônimos a fim de preservarmos o anonimato.

Todo o processo de pesquisa que apresentamos nesse trabalho decorre da necessidade de criação e recriação de possíveis abordagens da linguagem teatral para a transformação das opressões, numa maneira mais justa de se viver com a liberdade, sendo ela verdadeiramente real, não camuflada.

2 A POLÍTICA: RECONHECENDO A IGUALDADE PARA AGIR

Os que pretendem separar o teatro da política
pretendem conduzir-nos ao erro.

Augusto Boal

Há múltiplas definições sobre política e diversos pensadores já discutiram acerca de seu conceito e sentido. Por esse motivo é importante aqui definirmos qual o tipo de concepção política adotamos em nossa pesquisa. Pelo fato de estudarmos a EJA por meio de práticas teatrais, duas abordagens políticas são instantaneamente evocadas: Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (2015a), e Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2013).

Assim, temos clareza de que nossa ação é política, a ponto de defendermos que fazemos “Teatro Político” na escola, uma vez que Boal (2013, p. 13) afirma: “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”. No entanto, como não falamos de processos de montagem teatral em sala de aula e, sim de oficinas e aulas de teatro, não utilizaremos o termo “Teatro Político”, o que poderia levar à suposição de que nos referimos ao “Teatro da Militância” (GARCIA, 2004).

Contudo, ainda permanece a pergunta: o que estamos chamando de política?

A palavra política tem sua origem na Grécia “πολιτική (*politiké*)”, e significa arte de governar a cidade (*polis*) pelo Estado (**Política** in: NASCENTES, 1955, p. 409). Nicola Abbagnano (2012, p. 900-905) apresenta alguns significados que a filosofia destina à política. Um deles é o trabalhado na Ética, de Aristóteles, que a define como a ciência mais importante, devendo ser o bem mais supremo, cuja função reside em descrever a forma de Estado ideal e determinar a melhor forma de Estado possível, dependendo das circunstâncias.

Passando por diversos filósofos ao longo da história ocidental o conceito de política esteve ligado à organização do Estado no intuito de promover a justiça. Mais recentemente, a filósofa Hannah Arendt considerou que a vida humana se caracteriza pela práxis: é na vida ativa que chegamos à dimensão política da vida, no coletivo da vida na polis. O que amplia a dimensão de gestão do Estado para a ação e reflexão das atividades humanas na interação coletiva, sem perder de vista os princípios éticos que garantem a condição de sobrevivência da espécie humana.

Ao pesquisarmos mais sobre o tema, nos deparamos com a definição de política do filósofo Rancière, desenvolvida em três de seus livros², nos quais o assunto é tratado com exemplos e definições que nos ajudam a responder essa pergunta simples, mas de resposta complexa. Rancière (2014, p. 69) define três conceitos, que se relacionam e se distinguem, para entender política: *a política*³, *a polícia* e *o político*.

Segundo o autor, *a política* é a igualdade, guiada pelo reconhecimento de que cada ser humano é igual ao outro. Nesse sentido, *a política* representa uma característica humana, a qual, segundo Aristóteles, está relacionada ao uso da palavra:

[...] a distinção da *phoné* [voz] animal e do *logos* [palavra] humano, o poder do *logos* de projetar no círculo da comunidade o sentido do útil (*sumpheron*) e do nocivo (*bladeron*) e de abrir, desse modo, o reconhecimento comum do justo e do injusto (RANCIÈRE, 2014, p. 26).

Devemos aqui ampliar o uso doado à palavra política, sendo esta a manifestação do pensamento (expresso pela fala e/ou corporalmente), pois, desse modo, ao reconhecer que somos iguais em inteligência, nos encontramos livres de sentimentos de inferioridade, o que muitos/as educandos/as da EJA apresentam ao se julgarem “burros” e por isso não participam nem se posicionam politicamente.

Portanto, *a política* se inicia pelo reconhecimento da igualdade das inteligências, alcançando um processo de emancipação, de se expressar:

² O mestre ignorante (2011); O desentendimento – política e filosofia (1996); Nas margens do político (2014).

³ Quando nos referirmos ao conceito de política definido por Rancière: “*a política*”, ele será grafado em itálico, conforme consta nos livros do autor.

A política não é o exercício do poder. A política deve ser definida por si mesma, como um modo de agir específico, que é levado a cabo por um sujeito que lhe é próprio e que depende de uma racionalidade que lhe é próprio. É a relação política que permite pensar o sujeito político e não o inverso (RANCIÈRE, 2014, p. 137, grifos do autor).

Segundo Rancière (2011), apenas quando há o reconhecimento da igualdade das inteligências – num processo de emancipação intelectual –, é que se estabelecem as relações políticas. Uma vez que, para o autor, a *política* ocorre no momento em que verificamos que temos igualdade de inteligência para entender o que o outro fala ou como age, o que, conseqüentemente, nos dará liberdade de poder agir ao manifestarmos a nossa inteligência.

Rancière (1996, p. 37) ilustra essa definição com uma parábola romana antiga, que se passa aos pés do Monte Aventino: “Em 1829, Pierre-Simon Ballanche publica na Revue de Paris uma série de artigos sob o título de ‘Fórmula geral da história de todos os povos aplicada à história do povo romano’”, nos quais os patrícios, ao falar aos plebeus, foram surpreendidos com a manifestação do povo, pois aqueles acreditavam que o povo não falava porque não pensava e, por sua vez, não dispunha da capacidade de compreender o que diziam.

Dessa forma, os patrícios não consideravam a possibilidade de igualdade de inteligências entre eles, julgando que não eram iguais aos plebeus, motivo pelo qual os plebeus não podiam participar da vida política.

A posição dos patrícios intransigentes é simples: não há por que discutir com os plebeus, pela simples razão de que estes não falam. E não falam porque são seres sem nome, privados de *logos*, quer dizer de inscrição simbólica na pólis. Vivem uma vida puramente individual, que não transmite nada, a não ser a própria vida, reduzida a sua faculdade reprodutiva. Aquele que não tem nome não *pode* falar (RANCIÈRE, 1996, p. 37, grifos do autor).

Porém, os plebeus se atreveram a falar! E naquele momento, num ato político, demonstraram que possuíam inteligência igual à de seu opressor, manifestando-se e deixando claro que entenderam o que havia sido dito pelos patrícios, o que os levou a ousar se posicionar como iguais.

Essa reação dos plebeus em dialogar com os patrícios apresenta um processo de emancipação, pois os plebeus, para que agissem politicamente, primeiramente tiveram de reconhecer que dispunham de inteligência igual à dos que estavam falando e colocar-se como iguais a eles. Portanto, tinham o direito de manifestar o que pensavam: “Aventino é o início de nossa história – a do conhecimento de si, que faz de plebeus de ontem e de proletários de hoje homens capazes de tudo que pode um homem” (RANCIÈRE, 2011, p. 139).

Em oposição à *política*, Rancière define a *polícia*, como um processo do governo que hierarquiza cargos e funções, organiza homens e mulheres em comunidade: a *polícia* objetiva a ordem e, se necessário, o uso da força para mantê-la. Portanto, segundo o autor, o *político*, sendo poder político exercido pelo governo, estaria no encontro dissonante entre a *política* e a *polícia*.

Esse processo político é heterogêneo, uma vez que, a fim de manter a lei, a *polícia* nega a igualdade, o que causa dano à igualdade. Já a *política* pressupõe a igualdade e a liberdade de os sujeitos se manifestarem, o que carrega em si um sentido anárquico. O *político* é, nesse sentido, o confronto da *polícia* com a *política*.

Desse modo, também as improvisações teatrais, como ato de se expressar espontaneamente, podem possibilitar o reconhecimento da igualdade das inteligências e dessa forma a manifestação de que a fala e o gesto se tornem um ato político do ser livre.

Segundo a artista brasileira Denise Stoklos⁴: “Todo teatro é político, se não é de esquerda é de direita”. Nessa perspectiva, se falamos de política torna-se necessário evidenciar quais as nossas intenções, é preciso nos posicionarmos, porque a neutralidade não existe.

As posições políticas norteadoras de nossa pesquisa são baseadas em Freire e Boal, no que se refere ao fato de que existe um sistema opressor que mantém as desigualdades no intuito de preservar os privilégios que sustentam os opressores.

Freire, assim como Rancière, identifica que o poder político ou “o *político*” se utiliza da *polícia* para neutralizar o reconhecimento das inteligências e a reivindicação de mudanças por parte da população, uma vez que a estrutura “dependente é

⁴ Fala proferida no 25 de novembro de 2002, durante a aula aberta - Solos do Brasil, com Denise Stoklos, no Teatro João Caetano, na cidade de São Paulo.

demasiado débil para suportar a mais mínima presença das massas populares em atitude contestadora. Daí a frequente violência com que respondem aos primeiros sintomas de reivindicação popular” (FREIRE, 2015b, p. 116).

Analizando essa concepção do que é a *política* nos deparamos, na EJA, com a negação do reconhecimento das igualdades das inteligências por parte dos/as educandos/as. Isso se deve à falta de consciência crítica dos processos políticos que levaram o Estado a negar seus direitos ao acesso e à permanência na educação quando eram crianças e/ou adolescentes.

Vejamos que a Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 2013, p. 34), em seu Art. 205, define a responsabilidade da garantia à educação como dever do Estado: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”; e, no Art. 206, inciso I, garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

O “Estado” ao qual nos referimos nessa pesquisa representa o tratamento que a Constituição de 1988 dá a esse termo, referindo-se às três instâncias de governo (federal, estadual e municipal) e aos três poderes (executivo, legislativo e judiciário). Assim, quando a CF/88 expressa que a educação é dever do Estado, estamos nos referindo às ações de governo para garantir o direito de todos/as à educação.

Após a reabertura democrática na década de 1980, da qual a CF/88 é fruto, tivemos, ano após ano, a ampliação no número de vagas nas escolas, o que garantiu o acesso de crianças e adolescentes à escola, mas não a permanência.

De acordo com dados do Censo da Educação Básica de 2015, há 1.665.333 crianças e adolescentes evadidos das escolas (MEC, 2016). E estudos desses dados apontam que os motivos do abandono escolar estão relacionados a “repetência e do desinteresse do jovem pelos estudos, motivados pela baixa qualidade do ensino e por um currículo, especialmente no ensino médio, enciclopédico e com pouca flexibilidade para escolhas” (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

Os jovens que procuram a EJA para terminar seus estudos, na maioria dos casos, estão desiludidos com as escolas estaduais (no caso do município de São Bernardo do Campo em que o ensino fundamental II e médio é oferecido pelo governo do Estado de São Paulo), ou são encaminhados para a EJA pelas próprias escolas estaduais, por serem considerados mais velhos, chegando, em alguns casos, à

transferência compulsória. Esses jovens, por sua vez, querem concluir, o mais rápido possível, seus estudos.

Antes da década de 1980 não havia garantia do acesso escolar a todas as crianças e adolescentes, o que deixou muitos adultos em “idade escolar”⁵ sem serem alfabetizados e/ou concluírem o ensino fundamental II e médio.

Dessa forma, o sentimento de fracasso escolar demonstrado por muitos/as educando/as (o que às vezes é entendido como uma “incapacidade pessoal”) é o que faz com que muitos deles não compreendam a dimensão política da responsabilidade (dever) do Estado quando este não garante o acesso (no caso dos adultos) e a permanência (no caso dos jovens) na escola na “idade certa”.

É comum entre os/as educandos/as da EJA que se considerem como os únicos responsáveis por não conseguirem estudar, de tal modo que pensam que não possuem inteligência: “A interrupção da trajetória escolar produz nos alunos da EJA, muitas vezes, um comportamento bastante introvertido e o medo de se posicionar, de dar sua opinião” (BRASIL, 2002, p. 115).

E é a partir de condições desse tipo, ou seja, na qual os/as educandos/as não se sentem à vontade para se manifestar por meio de sua própria fala, que Boal (2009a, p. 173-174) identifica os oprimidos com os “cidadãos aos quais se subtraiu o direito à palavra, ao diálogo, ao seu território, à sua livre expressão, à sua liberdade de escolha”.

Freire, a partir dessa concepção de superação da opressão, propõe uma educação de ação política dada pela conscientização, pois é apenas “quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a **crer em si mesmos**, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 2015a, p. 72, grifo nosso).

⁵ Quando nos referimos à expressão “idade certa”, consideramos as expectativas do Estado na realização dos estudos escolares. Porém, não concordamos com essa expressão, uma vez que não existe uma idade certa para estudar. A educação é permanente para o ser humano e acontece ao longo da vida, sendo escolarizada ou não. No entanto, mantivemos essa escrita para facilitar o entendimento do leitor e estar de acordo com os órgãos governamentais que se utilizam dessa ideia.

Nesse sentido, entendemos que a *política* se inicia no reconhecimento da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011), num movimento de começar a acreditar em si mesmo. Porém, apenas essa ação não indica condição para a emancipação, pois é necessária uma ação política coletiva:

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade.

[...] Apesar de se sentirem e se perceberem, no final do semestre, como alunos de primeira qualidade, alunos mais críticos, cientistas e pessoas melhores, esta *sensação* de liberdade ainda não é suficiente para a transformação da sociedade (FREIRE, 2011, p. 185, grifos do autor).

A assertiva de Freire se assemelha à ilustração de Rancière (1996, p. 36-37), quando se utiliza da parábola do Monte Aventino, na qual, após reconhecerem a igualdade de inteligências, os plebeus agiram politicamente para intervir manifestando suas inteligências. No mesmo sentido, as práticas teatrais aqui propostas consistem numa ação de intervenção política.

3 EMANCIPAÇÃO: CRER EM SI PARA TRANSFORMAR A SOCIEDADE

Se alguma coisa nos anima a educar é a
possibilidade de que esse ato de educação,
essa experiência em gestos, nos permita
liberar-nos de certas verdades, de modo a
deixarmos de ser o que somos, para ser outra
coisa para além do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan

Atualmente, a palavra emancipação vem sendo bastante utilizada. Todavia, o que se quer dizer quando se emprega esta palavra? Se recorrermos ao dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010, p. 767), veremos que um de seus significados consiste em deixar de ficar sob a tutela de outrem, de tornar-se independente. Uma pessoa emancipada perante a lei é aquela que atinge a maioridade. Ainda segundo o Dicionário Aurélio, emancipado é definido como ficar independente e assumir a responsabilidade de seus atos.

Mas o que se quer dizer quando a palavra emancipação é utilizada no contexto da educação?

Rancière e Freire utilizam esse termo para sinalizar o objetivo ao qual a educação se propõe. Porém, observamos que o primeiro autor se refere à emancipação intelectual; o segundo, à emancipação social. Seriam essas definições semelhantes? Seriam consequência uma da outra? Será que ao utilizarem a palavra emancipação ambos os autores se referem à libertação?

Em entrevista, Rancière (in: VERMEREN; CORNU, BENVENUTO, 2003) apresenta a diferença da abordagem de emancipação em Joseph Jacotot e Paulo Freire, as quais não se opõem totalmente, porque têm algo em comum:

[...] Jacotot opôs a esse projeto uma espécie de resposta “anarquista”, que consistia em dizer que a igualdade não se institucionaliza, que ela é uma decisão puramente individual e uma relação individual. Isso, sem dúvida, separa Jacotot das perspectivas de emancipação social que estão implicadas em métodos como o de P. Freire.

Isso posto, se a emancipação intelectual não tem visada social, a emancipação social sempre funcionou, quanto a ela, a partir da emancipação intelectual. Foi o que tentei demonstrar na *Noite dos proletariados*: que um movimento de emancipação social é bem o produto de movimentos que visam, antes de qualquer outra coisa, a emancipação intelectual e individual. Há, pois, uma distância entre as intenções da emancipação intelectual jacotista e movimentos como o de Paulo Freire. Mas há algo em comum, no processo de emancipação intelectual, como vetor de movimentos de emancipação política que rompem com uma lógica social, uma lógica de instituição (RANCIÈRE in: VERMEREN; CORNU, BENVENUTO, 2003, p. 199, grifo dos autores).

Antes de apresentarmos as intersecções entre emancipação intelectual e social, adentremos na raiz da palavra emancipação.

A professora Graciela Frigerio (2005) apresenta, em sua palestra na Conferência⁶ “Educar y hacer escuela para la inclusión social y la emancipación”, a origem, da palavra emancipação é a associada a um gesto corporal pela ausência de vocabulário para expressar seu significado. Frigerio retoma os escritos de Vico⁷, nos quais consta o significado da palavra emancipação.

Na antiguidade, como faltavam vocabulários para diversas palavras, recorriam-se aos gestos quando se queria dizer algo. Por exemplo, o ato de tomar posse de algo, pegar para si, era representado pelo gesto de colocar a mão “manús capio” sobre tal. Tanto na Idade Média como na Roma antiga o ato de pôr as mãos sobre a terra,

⁶ Palestra realizada em 2005, em Santa Fé, na Argentina. Transcrição da palestra disponível em: <<http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje4/Graciela%20Frigerio%20-%20Conferencia%20Educar%20y%20hacer%20escuela%20para%20la%20inclusión%20social%20y%20la%20emancipación.pdf>> Acesso em 23 abr 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qQ83IVY1W2Y>> Acesso em: 25 out. 2016.

⁷ Filósofo napolitano do final do século XVII e início do século XVIII.

ou sobre um servo, representava ter propriedade, ser dono do que estava sob suas mãos.

[1072] Retomaram as mancipações com as quais o vassalo punha a mão entre as do seu senhor, para significar lealdade e sujeição. [...] E, com a mancipação, voltou a divisão das coisas *mancipi* e *nec mancipi*, porque os corpos feudais são *nec mancipi* ou bem inalienáveis do vassalo, e são *mancipi* do senhor (VICO, 2015, p. 405, grifos do autor).

Mancipi eram, portanto, os servos que pediam aos senhores proteção e terra para trabalhar e se tornavam propriedade do suserano. Para ser *nec mancipi* (não propriedade) era necessário um gesto, um esforço de quem quisesse se emancipar, não sendo algo dado mas conquistado. Segundo Frigerio, consistia num ato de emancipar o pensamento e num movimento coletivo.

Este movimiento de emancipación al que aludo desde nuestra perspectiva implica o conlleva incluir ciertas viejas palabras: libertad e igualdad, es más hay algunos autores que dicen que solamente en el esfuerzo del movimiento emancipatorio que hacemos construyendo el colectivo a medida que queremos emanciparnos, que ese tiempo sería el único tiempo propiamente humano, no es que no fuéramos hombres pero seríamos realmente hombres, solamente hombres, propiamente hombres en el momento en que el movimiento por la emancipación va internándose en el colectivo que vamos constituyendo.

[...] Emancipar es entonces afirmar la vida, es sacar a la vida, salirse nosotros de las condiciones que paralizan o inhiben toda discusión a acerca de la vida, la emancipación de la vida conlleva, exige, va de la mano con la emancipación del pensamiento, ambas son una y la misma cosa, vivir y pensar implican estar en un proceso de emancipación permanente y es exactamente esto, lo que voy a sostener lo que daría sentido a la vida, emanciparse es entonces resistirse al presente, cuando ese presente se ofrece como un estado de cosas que no instalan la justicia, que cualquier buena conciencia reconoce como necesaria no solo para sí sino para todos (FRIGERIO, 2005, s/p)⁸.

⁸ Este movimento de emancipação a que me refiro, da nossa perspectiva envolve ou acarreta incluir certas palavras antigas: liberdade e igualdade, e mais, há alguns autores que dizem que é no esforço do movimento emancipatório que fazemos construindo o coletivo, na medida que desejamos nos emancipar, o único tempo propiamente humano em que não erámos homens; mas seríamos homens; somente homens; homens de fato, no momento em que o movimento para a emancipação entra no coletivo que construímos.

[...] Emancipar é então afirmar a vida, é trazer à vida, saímos das condições que paralisam ou que inibem qualquer discussão sobre a vida, a emancipação da vida implica, demanda, anda de mãos dadas com a emancipação do pensamento, tanto são uma e a mesma coisa, viver e pensar implicam estar em um processo permanente de emancipação e é exatamente isso, o que vou sustentar que dá

O que Rancière pretende, ao apresentar o pensamento de Jacotot sobre emancipação intelectual, é semelhante ao que Frigerio indica com a emancipação do pensamento. Ambos os entendimentos, portanto, andam de mãos dadas e, se encaminham a emancipação social como um ato coletivo de libertação, como defende Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (2015a, p. 71).

3.1 EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

No livro “O mestre Ignorante” Rancière (2011) apresenta o trabalho pedagógico de Joseph Jacotot, que, no século XIX, propôs ensinar aquilo que ele mesmo ignorava, defendendo que todos/as são iguais em inteligência, questionando a estrutura educacional que vive de hierarquias, em que o “mestre explicador”, superior em conhecimento, transmite o que sabe aos/as seus/as alunos/as.

Lembremos que Freire se referira a esse tipo de ensino como “educação bancária”, porque ele associa o ensino tradicional a um mero depósito de conhecimentos, previamente selecionados, na cabeça dos/as alunos/a, além de associar esse tipo de abordagem pedagógica aos interesses do capitalismo, por isso a alusão ao sistema bancário. Por sua vez, Jacotot considera que apenas a emancipação intelectual possibilite a redução das desigualdades.

Após seu exílio, o revolucionário francês Jacotot começa a lecionar, mesmo sendo totalmente ignorante no idioma de seus alunos, o holandês. Para tentar ensinar, pede para que os alunos leiam uma edição bilíngue, que acabava de ser lançada em Bruxelas, do “Telêmaco”, e que lhe apresentem um texto em francês do que tinham lido. Jacotot foi surpreendido ao se deparar com textos em francês bem escritos.

sentido à vida, emancipar é, então, resistir ao presente, quando este é oferecido como um estado de coisas que não instalam a justiça, que qualquer boa consciência reconhece como necessária não só para si mas para todos” (tradução nossa).

Naquele momento, ele se questionou sobre a possibilidade de aprendizagem dos alunos sem a necessidade de um “mestre explicador”.

Em sua experiência como professor nos Países Baixos, Joseph Jacotot observou em seus alunos a capacidade de aprenderem por si só, sem a ajuda de um *explicador*: “Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2011, p. 19).

A figura de um *explicador* se impõe no sistema educacional tradicional como a única forma de se ensinar. Entretanto, uma das aprendizagens mais complexas na vida é realizada sem essa figura:

[...] das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais (RANCIÈRE, 2011, p. 22).

Segundo Jacotot, o ir à escola tira a autonomia do aluno de aprender com a capacidade de sua inteligência. A figura do *explicador* diz indiretamente que apenas é possível aprender algo se alguém puder explicar, reforçando a ideia de que há “uma inteligência inferior e uma inteligência superior” (RANCIÈRE, 2011, p. 24).

O processo de aprendizagem que se vale da figura do *explicador* gera um processo de luto no aluno, ao perceber que “compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. Não é mais à fêrula que ele se submete, mas à hierarquia do mundo das inteligências” (RANCIÈRE, 2011, p. 25).

Jacotot concluiu que os alunos “havia aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre” (RANCIÈRE, 2011, p. 31); e que no ato de aprender está em jogo a

inteligência – que em um processo de embrutecimento⁹ uma inteligência está subordinada a outra – e a vontade de aprender, o que Freire irá chamar de curiosidade:

No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta!

Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.

PAULO: Exato, concordo contigo inteiramente! E isso que eu chamo de ‘castração da curiosidade’. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada! (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 67, grifo dos autores).

Portanto, segundo Jacotot, é importante a figura do mestre no ato de ensinar, mas de um mestre que seja capaz de ensinar o que ele próprio ignora, dessa forma não haverá a hierarquização dos saberes, e sim um encontro de duas inteligências e vontades que se coincidem.

Nesse novo método de ensino proposto por Jacotot é essencial que o aluno seja emancipado (livre e independente). Ao mestre cabe ser consciente do poder do espírito humano sendo, ele próprio, emancipado: “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio” (RANCIÈRE, 2011, p. 57), e assim fazer o aluno acreditar que ele também é capaz: “pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2011, p. 34, grifo do autor).

O “‘método Jacotot’ não é melhor, é diferente” (RANCIÈRE, 2011, p. 49), por isso o que está em jogo não é a forma de abordar o processo de aprendizagem, o que se leva em conta é o princípio da emancipação. Para Rancière, a igualdade das inteligências é tanto uma crença, pelo fato que não pode ser verificada cientificamente, quanto a desigualdade das inteligências, que também não pode.

Sendo assim, acreditar na igualdade é uma escolha e essa escolha demonstra o tratamento que se quer dar à aprendizagem: “Nosso problema, contudo, não é

⁹ Reduzir ou dificultar os poderes moral ou intelectual de uma pessoa.

provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição. E, para isso, basta-nos que essa opinião seja possível, isto é, que nenhuma verdade contrária seja demonstrada” (RANCIÈRE, 2011, p. 72).

Crer na igualdade das inteligências é ponto de partida para um processo emancipatório na educação, uma vez que “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2011, p. 65). E, como já falamos, a *política* é um processo que depende do reconhecimento de que todos somos iguais em inteligência, pois a falta de participação política está ligada à crença na inferioridade que faz com que os indivíduos não se sintam à vontade para se manifestar: “A desigualdade das inteligências explica a desigualdade das manifestações intelectuais” (RANCIÈRE, 2011, p. 77).

Rancière (in: VERMEREN; CORNU, BENVENUTO, 2003, p. 199) afirma que a emancipação intelectual, defendida por Jacotot, não tem uma intenção social, mas pode conduzir à emancipação política que rompe com a lógica social. Jacotot, por sua vez, não acreditava em uma sociedade emancipada, pois considerava que a organização hierarquizada da sociedade jamais pudesse ser emancipatória.

Não pode haver um partido dos emancipados, uma assembleia ou uma sociedade emancipada. Mas todo homem pode, a cada instante, emancipar-se e emancipar a um outro, anunciar a outros esse *benefício* e aumentar o número de homens que se reconhecem como tais e não mais fazem de conta que são superiores inferiores. Uma sociedade, um povo, um Estado serão sempre desrazoáveis. Mas pode-se multiplicar o número de homens que farão uso, na condição de indivíduos, da razão e dominarão, na condição de cidadãos, a arte de desrazoar o mais razoavelmente possível (RANCIÈRE, 2011, p. 140, grifo do autor).

A descrença de Jacotot está na forma pela qual a sociedade se organiza. Porém, ele sempre entendeu o caráter social de suas propostas, as quais dispunham de uma função de emancipação ou libertação dos menos favorecidos. Propostas que se aproximam muito das de Freire, portanto não se contrapondo a elas:

É, pois, preciso anunciar o Ensino Universal a *todos*. Antes de tudo, aos pobres, sem qualquer dúvida: eles não têm outro meio de se instruírem, não podem pagar explicadores particulares, nem passar longos anos nos bancos escolares. Acima de tudo, é sobre eles que pesa mais fortemente o preconceito da desigualdade das inteligências. São eles que devem ser reerguidos de sua posição de humilhação. O Ensino Universal é o método dos pobres (RANCIÈRE, 2011, p. 147, grifo do autor).

Por mais que em uma primeira leitura não haja aproximação entre as propostas de Jacotot e as de Freire, é necessário lembrarmos que quase cem anos os separam e, guardadas as devidas particularidades entre a Europa do século XIX e a América Latina do século XX, a mesma preocupação com a exclusão dos pobres da educação os aflige.

Jacotot acreditava no indivíduo como motor da transformação, fruto do crescente pensamento cientificista de sua época; Freire considerava a ação coletiva como possibilidade da transformação social, fruto da crença na resistência popular frente os regimes militares ditatoriais em países da América do Sul.

3.2 EMANCIPAÇÃO SOCIAL OU LIBERTAÇÃO

A “Emancipação Social”, como Rancière (in: VERMEREN; CORNU, BENVENUTO, 2003, p. 199) denomina as propostas pedagógicas de Freire, se refere à busca por uma educação conscientizadora da condição de opressão e sua intenção de superação dessa condição por meio da libertação.

A ação cultural para a liberdade representa, segundo Freire (2016, p. 147-148), uma possibilidade de mudança para o povo oprimido; assim a educação transformadora que ele propõe é um conhecimento, embasado cientificamente, da realidade, processo conquistado por meio da conscientização.

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência, pressupondo ao mesmo tempo a superação 'da falsa consciência', ou seja, de um estado de consciência semi-intransitiva ou transitivo-ingênua e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada.

Por isso a conscientização é um projeto impossível de ser realizado pela direita, que é, por natureza, incapaz de ser utópica, não podendo, portanto, praticar uma forma de ação cultural que levaria à conscientização. Não pode haver conscientização das pessoas sem uma denúncia radical das estruturas desumanizadoras, unida à proclamação de uma realidade nova que os homens podem criar (FREIRE, 2016, p. 146).

Freire, em diversos de seus livros, busca compreender as relações histórico-culturais, no intuito de se posicionar politicamente diante das injustiças sociais e das relações de opressão introjetadas na sociedade por meio dessas relações. Dentre elas, destaca-se a cultura do silêncio, como condição necessária para a dominação, construída ao longo dos anos e que perpetua a condição de submissão de uma sociedade dependente.

Só é possível compreender a cultura do silêncio ao considera-la como totalidade que faz dela parte de um conjunto mais amplo. Neste conjunto maior, também devemos reconhecer a cultura ou as culturas que determinam o caminho da cultura do silêncio. Não queremos dizer que a cultura do silêncio seja uma entidade, criada pela 'metrópole' em laboratórios especializados e depois levada ao Terceiro Mundo. Também é verdade que a cultura do silêncio nasça por geração espontânea. Na realidade, ela nasce da relação do Terceiro Mundo e a metrópole. 'Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Essa cultura é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador' (FREIRE, 2016, p. 110).

A sociedade silenciosa se constitui pela relação de dependência criada entre dominado e dominador. Ou seja, só há dominador porque alguém assume o papel de dominado. Freire considera que as relações de opressão apresentadas no Brasil, e na maioria dos países latino-americanos, se construíram historicamente a partir das relações entre a metrópole e a colônia.

As sociedades latino-americanas se apresentam como sociedades fechadas desde o tempo de sua conquista pelos espanhóis e portugueses, quando a cultura do silêncio tomou forma. Com exceção de Cuba pós-revolucionária, essas sociedades são ainda hoje sociedades fechadas; são sociedades dependentes, cujos polos de decisão, das quais elas são o objeto, apenas mudaram em diferentes momentos históricos: Portugal, Espanha, Inglaterra ou Estados Unidos (FREIRE, 2016, p. 113-114).

Essa condição de colônia, segundo Freire (2016), permite que a metrópole continue explorando os países dominados, mantendo o controle econômico, de modo a conservar a condição extrativista de produtos primários, exportando-os a países que agreguem tecnologia na manufatura e que os retornem às colônias para serem vendidos.

Essa é a chave que relaciona a manutenção da baixa escolaridade nas sociedades fechadas: se o povo se escolarizar, as relações de exploração e de dependência podem ser invertidas, porque a promoção de conhecimento permite gerar tecnologia para que haja independência econômica da metrópole.

Por esse motivo, nos diversos cenários de golpes de Estado (FREIRE, 2016, p. 112-113) que vivemos na América Latina, a educação é uma das primeiras áreas a sofrer cortes orçamentários e interrupção de programas. As elites de uma sociedade dependente assumem o ideário da sociedade dominadora, não permitindo que haja avanços em seus países: “As elites desejam manter o *status quo*, permitindo que apenas transformações superficiais, para impedir qualquer mudança real em seu poder de prescrição” (FREIRE, 2016, p. 117, grifo do autor).

Freire destaca que a cultura do silêncio não representa uma construção imposta pela metrópole: é dialética em relação à dependência cultural.

As relações entre dominador e os dominados refletem o contexto social maior, mesmo em seu aspecto pessoal. Tais relações supõem que os dominados assimilam os mitos culturais do dominador. Da mesma maneira, a sociedade dependente absorve os valores e o estilo de vida da sociedade metropolitana, uma vez que a estrutura desta última molda a sociedade dependente. O resultado disso é o dualismo e a ambiguidade da sociedade dependente, o fato de que ela é e não é ela mesma, assim como a ambivalência que caracteriza sua longa experiência de dependência, numa atitude em que é atraída pela sociedade metropolitana e, ao mesmo tempo, a rejeita (FREIRE, 2016, p. 111).

Essa dependência, que impõe silêncio às elites diante da metrópole, é que faz calar o povo. Isso reflete uma compreensão nos níveis de consciência que Freire (2014a, p. 81) definiu como “Intransitividade da consciência”, na qual o povo, oprimido, internaliza o pensamento de que é menos e que deve aceitar essa condição.

O desprezo de si é outra característica dos oprimidos que provém da interiorização da opinião que os opressores deles. De tanto ouvirem dizer que não servem para nada, que não sabem nada nem são capazes de aprender nada, que são doentes, preguiçosos e improdutivos, acabam por se convencer de sua própria inaptidão (FREIRE, 2016, p. 106).

Esse pensamento não permite que o sujeito se conscientize de sua condição de opressão e tente mudar sua condição. Freire considerava possível superar a consciência ingênua por meio da conscientização de uma prática educativa libertadora. Logo, apresentou três níveis de consciência, que podem ser entendidas para a superação da opressão: “intransitiva”; “transitiva ingênua” e “transitiva crítica” (**Consciência** in: STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 86-88).

Ao esclarecer a educação popular, por meio do diálogo e da conscientização que denuncia as estruturas injustas, há um aumento de consciência que pode gerar uma ação cultural para a liberdade – o que também podemos chamar de emancipação.

No entanto, esses níveis de consciência não se apresentam em relação a uma visão biológica dos sujeitos, mas sim, como apresentamos anteriormente, numa condição forjada por uma cultura dominante que impede o acesso ao conhecimento, mantendo o povo alienado e oprimido; e tampouco são apresentadas como uma cadeia evolutiva na qual todos precisam passar de uma para a outra.

A consciência intransitiva “se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida” (FREIRE, 2014a, p. 81). O autor empresta a palavra “intransitiva” da gramática, em que é utilizada para identificar o verbo cuja ação não transita. Sendo assim, esse nível de consciência se apresenta de modo a se conformar com a realidade e aceitar sem questionar as condições de vida que estão dadas.

Num segundo momento, podemos verificar a existência de uma consciência transitiva ingênua que “se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. [...] Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas” (FREIRE, 2014a, p. 83).

Nesse estado podemos verificar um nível de curiosidade: a consciência é transitiva por necessitar de ação, no entanto, ainda se mantém ingênua ao se conformar com “explicações mágicas” do tipo: “– Deus quis assim”; “Manga com leite faz mal”, que não se aprofundam no conhecimento.

A ação cultural de conscientização leva à consciência transitiva crítica, “a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2014a, p. 84).

Podemos observar que para determinados assuntos e situações pode haver uma compreensão ingênua; para outros, é possível uma visão crítica da realidade. A conscientização se dá por meio de uma educação ao longo da vida: estamos sempre aprendendo. E apenas por meio de uma educação crítica, que questione e denuncie as injustiças, será viável uma ação coletiva transformadora das opressões, anunciando que são possíveis as mudanças.

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho.

É a partir deste saber fundamental – *mudar é difícil mas é possível* – que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica (FREIRE, 2015c, p. 76-77, grifo do autor).

Desse modo, a emancipação vislumbrada por Freire (2014b, p. 76-77), também entendida como libertação, não acontecerá apenas em níveis intelectuais, mas na ação e na reflexão: o sujeito, ao se conscientizar da realidade, terá de agir num processo de comprometimento radical com a transformação do mundo.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS E CONCEPÇÕES

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo.

Paulo Freire

A consciência de que somos inacabados, incompletos, inconclusos, é o que diferencia os seres humanos dos outros animais. Os seres humanos vivem em constante busca. Sentem necessidade de ser mais, de saber mais, de amar mais e de fazer mais:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. [...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2014b, p. 33-34).

E é essa característica que faz com que a educação não possa se restringir a um único período, mas tem de se dar ao longo da vida, por meio de processos formais e informais de educação.

No Brasil, a EJA é associada a uma modalidade¹⁰ de ensino que se dedica a proporcionar escolarização a pessoas que por vários motivos não estudaram quando

¹⁰ A LDB de 1996 define no TÍTULO V os níveis e as modalidades de Educação e Ensino. São níveis: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior. São modalidades: educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial

crianças e/ou adolescentes. Mas essa é uma visão limitada da educação de pessoas jovens e adultas. Quem são os estudantes das universidades? São jovens e adultos. E por que não nos referimos a esse ensino com sendo Educação de Jovens e Adultos?

Em países onde não se verificam índices de analfabetismo ou de falta de escolarização em jovens e adultos, há também uma educação voltada a jovens e adultos. A educação, nesses países, ocupa posição de destaque para pessoas jovens, adultas e idosas, em cursos de atualização, qualificação, aprendizagem de novas tecnologias e fruição cultural (DI PIERRO In: CATELLI JR, 2017, p. 12).

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), organizada pela Unesco, que ocorreu em Belém, no Pará, no final de 2009, defendeu em seu documento oficial, o Marco de Ação de Belém, o fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos. É importante destacarmos que a educação ao longo da vida não deve ser oferecida apenas na idade adulta, e sim em todas as idades “do berço ao túmulo”, conforme apontado no documento (2010, p. 6).

No documento da CONFINTEA IV, os termos “educação ao longo da vida” e “aprendizagem ao longo da vida” são tratados como sinônimos. Todavia, segundo Moacir Gadotti, em seu artigo Educação Popular e Educação ao Longo da Vida (s/d, p. 3), há distinções de tratamento, pois o conceito “educação ao longo da vida” surge pela primeira vez na Inglaterra em 1919 (Lifelong Education, Education for Life) associado à formação profissional dos trabalhadores.

É somente em 1972, quando a Unesco lança o livro Aprender a ser (que ficou conhecido como relatório de Faure), que a expressão “educação ao longo da vida” ganha o sentido de educação (formal e informal) durante a vida toda. Porém, na Inglaterra utilizou-se a expressão “Lifelong” (aprendizagem), e na França, “Éducation” (Educação), por esse motivo a CONFINTEA IV se utiliza das duas expressões.

No Brasil, a expressão inglesa “Lifelong Learning” foi traduzida como “educação permanente” ou “educação continuada”, e somente a partir dos anos de 1990 a expressão foi traduzida como “educação ao longo da vida” se aproximando do conceito original (DI PIERRO In: CATELLI JR, 2017, p. 18-19).

Porém, cabe destacar que, tão importante quanto defender a educação ao longo da vida, é também se atentar ao que se aprende. A escolha da concepção pedagógica pode proporcionar uma aprendizagem transformadora se ela se direcionar por uma abordagem crítica, como as propostas de educação popular de Paulo Freire; ou proporcionar alienação, tratando alunos/as como clientes ou consumidores, como as propostas pedagógicas internacionais pautadas pelo neoliberalismo.

No Brasil, há um longo caminho para efetivarmos a ideia de educação ao longo da vida para além da identificação da Educação de Jovens e Adultos que temos hoje, com a associação ao analfabetismo, a baixa escolaridade ou falta de formação profissional. Isso se dá pelos processos históricos que vivemos no Brasil em que pessoas de baixa renda têm seus direitos à educação violados por ausência, dificuldades de acesso às escolas, ou pela má qualidade de ensino, o que promove evasão e desinteresse na continuidade dos estudos.

Por isso a EJA é levada a cumprir o papel de garantir esse direito à educação que, em algum momento, foi interrompido.

Segundo Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad, no artigo *Escolarização de jovens e adultos* (2000), a trajetória da EJA no Brasil começa ainda no período colonial, com a ação educativa missionária dos Jesuítas que, além de evangelizar, ensinavam ofício para o trabalho na colônia aos indígenas e posteriormente aos africanos traficados da África que foram escravizados.

Já no Império, a primeira Constituição, de 1824, sob influência do Iluminismo, garante instrução primária a todos os cidadãos, o que não passou de intenção legal, pois nesse período apenas uma pequena parcela da população, a elite, tinha acesso à educação: “chegaríamos em 1890 com um sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada de 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109).

No final do século XIX o quadro não foi alterado com a Primeira República. A Constituição de 1891 definiu que os adultos analfabetos não podiam votar, o que deixava para as elites escolarizadas as decisões eleitorais. Em 1920, depois de 30 anos de República “72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 110).

Na constituição de 1940, durante o Estado Novo, é que a EJA será tratada de forma particular. Em 1945, a recém-criada Unesco denunciava as desigualdades entre os países e categorizava como “atrasadas” as nações sem cuidado com a Educação de Jovens e Adultos.

Em 1947, é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e seguem-se várias campanhas para a erradicação do analfabetismo, o que fez “cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46% no ano de 1960” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 111).

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, o professor Paulo Freire apresenta suas práticas, propondo uma abordagem metodológica que considere os saberes dos/as educandos/as adultos/as, numa educação “com” e não “para” eles/as, visto que a percepção que até então se tinha dos adultos não escolarizados era a de pessoas imaturas e ignorantes.

Em 1963 (adiante apresentaremos mais detalhadamente as contribuições de Freire nesse período), Freire é convidado a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, o qual não chega a ser posto em prática pois é interrompido pelo Golpe civil-militar de 1964, que o levou ao exílio após responder dois inquéritos policial-militar (em Recife e no Rio de Janeiro) que classificaram de subversivo o movimento de educação popular que ele desenvolvia.

Interrompidos os avanços para os quais caminhava a Educação de Adultos, surgiram programas de caráter conservador: em 1967, é fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); em 1971, é implantado o Ensino Supletivo. O desinteresse do governo federal era tanto que o Mobral recebia patrocínio da iniciativa privada, que obtinha abatimento do valor doado no Imposto de Renda, numa visão puramente capitalista que buscava atender aos interesses do mercado, como podemos ver no cartaz da época:

Ajude o Mobral com segundas intenções.

Todo analfabeto é pobre. Consume pouco. Compra pouco.
Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa.
Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar:
ajude o Mobral para ajudar a sua empresa.
Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações.

Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade.

A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio.

Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa.

No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.




Ajude o Mobral da sua cidade com

TRABALHO: sendo recrutador, professor, monitor ou colaborando nos serviços de secretaria.

MATERIAL: cadernos, livros, bancos, bengalas, bonês, tudo que for útil para os alunos.

RECURSOS: através de qualquer importância.

PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE

Figura 1 – Cartaz do MOBRAL
Fonte: Cultura Mix.¹¹

Somente após a reabertura democrática em 1985 as propostas pedagógicas, que tinham sido interrompidas com o golpe de 1964, começam a ser retomadas. Na Constituição Cidadã de 1988, a Educação de Jovens e Adultos volta a ser tratada como dever do Estado e se mostra atenta às especificidades desta modalidade:

¹¹ Disponível em: <<http://cultura.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/mobral2/mobral-5.jpg>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 2013, p. 35).

Em 1989, de volta ao Brasil, Paulo Freire assume a Secretaria de Educação da prefeitura de São Paulo, da então prefeita Luiza Erundina, do Partido do Trabalhadores. Em oposição ao MOBRAL, cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), coerente a seus princípios pedagógicos e sua história de vida.

Freire sempre teve clareza de que uma ação educativa não pode prescindir da ação política, o que se torna evidente em sua biografia: desde suas práticas na EJA nas Zonas dos Mocambos, em Pernambuco, passando por Angicos, no Rio Grande do Norte, e chegando ao início do Programa Nacional de Alfabetização.

Ao encarar a ação política intrínseca à educação, Freire expõe quais posições políticas assume em suas propostas pedagógicas: coloca-se ao lado da defesa dos mais pobres e contra todo tipo de opressão. Sua postura é em defesa da vida humana, o que o situa, necessariamente, em lado oposto daqueles que defendem interesses do capital.

Um recorte na vida de Freire, realizado por Ana Maria de Araújo Freire (1996) em “A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire”, mostra com clareza que ele esteve certo em afirmar que educação e política andam juntas. Aos 22 anos de idade iniciara o curso de Direito, porém, não chegaria a advogar, ao perceber que a profissão o colocaria em situações das quais discordaria por questões éticas.

Freire direcionou sua vida ao trabalho docente e lecionou no mesmo colégio em que havia estudado. De 1947 a 1954, foi diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, onde teve seu primeiro contato com a educação de adultos.

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, apresentou o relatório: “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos”, no qual, segundo Ana Freire, ele afirmava:

[...] que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizando para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases (FREIRE, Ana. 1996, p. 35).

Ainda em Recife, começa a desenvolver uma proposta pedagógica – denominada por muitos de “método” de alfabetização para adultos – na qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando que, num processo educacional, a intencionalidade deve ser o despertar da consciência crítica da realidade; não aceitando as coisas como são, de modo “ingênuo”, mas sim na busca de ação transformadora a partir de denúncia e anúncio (FREIRE, 2015b, p. 95).

Em 1959, Freire obteve título de Doutor em Filosofia e História da Educação; em 1961, foi nomeado professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife; no início da década de 1960, se envolveu com o Movimento de Cultura Popular (MCP) sendo um de seus fundadores em Recife (FREIRE, Ana. 1996, p. 34-40).

No MCP valorizava-se a cultura popular por meio de incentivos à participação do povo na sociedade brasileira. Ali Freire criou os “círculos de cultura” (**Círculo de Cultura** in: STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 69), nos quais as pessoas se organizam em roda, sem que ninguém se destaque, e a palavra circula entre todos e o diálogo é estabelecido, possibilitando que educadores/as e educandos/as ensinem-e-aprendam juntos.

Em 1962, assume o cargo de Diretor do Serviço de Extensão da Universidade de Recife (GERHARDT, 1996, p. 154), o que permitiu que, em 1963, estabelecesse convênio com o estado do Rio Grande do Norte, que o convidou a organizar e dirigir a campanha de alfabetização de Angicos – cidade do sertão localizada no interior do Rio Grande do Norte.

Somente em Angicos foram alfabetizados 300 trabalhadores/as em 45 dias (WEFFORT. in: FREIRE, 2014a, p. 17), o que tornou Freire conhecido nacionalmente e motivou o presidente da República João Goulart, que se impressionara com os resultados, a comparecer à formatura.

Em decorrência do projeto de Angicos o ministro da educação Paulo de Tarso Santos convidou para realizar uma campanha nacional de alfabetização (FREIRE, Ana. 1996, p. 40-41). E, em 21 de janeiro de 1964, instituiu-se o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Decreto nº 53.465, mediante o uso do “Sistema Paulo Freire” (BRASIL, 1964. In: FREIRE, Ana. 2017, p. 144).

O Programa previa “mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País” (FREIRE, 2014a, p. 158), o que, segundo Ana Freire (1996, p. 41) “tencionava alfabetizar, politizando, 5 milhões de adultos” e ocasionar mudança significativa na política nacional, dando ao povo mais poder de influenciar as eleições em todo o território nacional.

Vale destacar que na época apenas os cidadãos alfabetizados podiam votar. Na eleição presidencial de 1960, o número de votantes era de pouco mais de 12 milhões de eleitores.¹² No entanto, a partir do Programa Nacional de Alfabetização esse número aumentaria significativamente.

Além disso, podemos observar a clara relação entre política e educação nos acontecimentos que sucederam ao dia 01 de abril de 1964, ou seja, a instauração do golpe civil-militar no Brasil. Freire, um dos primeiros a ser perseguidos pelo regime, sofre inquérito policial-militar, no Recife, e é acusado de utilizar método subversivo de alfabetização; em 14 de abril do mesmo ano é extinto o Programa Nacional de Alfabetização através do Decreto nº 53.886 (FREIRE, Ana. 1996, p. 42).

Freire, que estava no Recife, é chamado a responder interrogatório militar no Rio de Janeiro, o que o faz solicitar asilo na embaixada da Bolívia, para onde parte em setembro de 1964. Em 1980, após 16 anos de exílio, retornará ao Brasil, devido ao acordo de Anistia firmado em 1979.

¹² Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Elei%C3%A7%C3%A3o_presidencial_no_Brasil_em_1960](http://inter04.tse.jus.br/ords/dwtse/f?p=1945:2:::NO:RP:P0_HID_MOS_TRA:S>;<. Acesso em: 02 jan. 2017.

As propostas pedagógicas de Freire tanto na época da ditadura quanto hoje, no sistema democrático, são um poderoso instrumento de politização e conscientização do povo. Ou seja, uma pedagogia para a libertação que desestabiliza a ideologia dominante. Uma ideologia que pode gerar ações extremas, como no caso do regime militar de 1964 e em golpes de Estado, nos quais a democracia é deixada de lado em favor de interesses das elites.

É importante destacar que, em todas as épocas, aqueles que afirmam ser possível uma educação neutra são justamente os que mais sabem que educação consiste numa ação política, cujo processo educativo de conscientização da realidade do povo ameaça as condições de privilégios dessas elites, promovendo lutas contra as injustiças e as opressões.

E, nesse entendimento de que educação é uma ação política, realizamos nossa pesquisa na cidade de São Bernardo do Campo (SP). A partir de 2009, tendo como base as concepções de educação de Freire, a prefeitura iniciou a ampliação¹³ da EJA no município, baseando-se em princípios de uma educação popular ao longo da vida, com cursos de alfabetização, elevação de escolaridade e ensino profissional (durante o governo do prefeito Luiz Marinho, do Partido do Trabalhadores, que manteve essa concepção até o ano de 2016, quando chegou ao fim o segundo mandato desta gestão).

No período, foram produzidas diversas publicações que nos possibilitam entender concepções e práticas em que a EJA da rede municipal, em 2010, é apresentada: a “Revista HAJA EJA”; as “Diretrizes Curriculares da EJA”; e o “Catálogo da Educação Profissional de São Bernardo do Campo”, de 2012; cinco “Práticas Pedagógicas: experiências e vivências em EJA (2013; 2014; 2015 e dois em 2016) e a “Reconstrução dos planos de curso” em 2016.

¹³ Durante o Regime militar a cidade teve MOBREAL e depois, a partir de 1993 realiza o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC, em parceria com a Universidade Metodista de São Bernardo do Campo.



Figura 2 – Algumas Publicações da EJA em SBC, de 2010 a 2016
Fonte: Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

Pela primeira vez, a cidade assumiu a EJA como parte de sua estrutura de rede, contratando profissionais por concursos públicos e ampliando a oferta com a abertura de oito novas escolas dedicadas exclusivamente à EJA e à Educação Profissional – com cursos nos seguintes eixos tecnológicos: Alimentação; Ambiente e saúde; Confeção; Construção civil; Imagem Pessoal; Tecnologias Digitais da informação e Comunicação; Meio ambiente, Cultura e Sustentabilidade; Produção Moveleira.

Também ampliam para todo o município, em escolas já existentes, cursos noturnos com elevação de escolaridade para 1º segmento – Alfabetização e Pós Alfabetização, correspondentes ao ensino fundamental I de 1ª à 4ª séries e 2º segmento, correspondente ao ensino fundamental II em duas possibilidades: turmas de 5º, 6º, 7º e 8º termos cada uma cursada em um semestre; e o formato Ciclo de Auto-gestão do Conhecimento Presencial e Modular (CAGECPM), com estudo de duas a três matérias por semente com um mesmo professor, em módulos que duram um ano e meio; além da parceria estabelecida com o MOVA, que permitiu abertura de salas de aula em diversas comunidades fora das instituições de ensino formais.

O currículo foi organizado de modo a valorizar os saberes dos/as educandos/as, eliminando os limites do ensino disciplinar e ampliando eixos de conhecimento de forma que cada professor/a possa trabalhar os conteúdos de suas áreas nos seguintes eixos: Memória e Territorialidade; Meio Ambiente e Saúde; Cultura e Trabalho; Linguagens – oral, escrita, tecnológica, corporal e matemática.

Tão importante quanto o crescimento das matrículas na EJA é o como trabalhar com a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte. Considerar quem são esses sujeitos implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas, que favoreça a sua participação.

Em seu fazer pedagógico é imprescindível ao educador/a, a identificação dos sujeitos envolvidos no processo, sem o conhecimento claro e preciso destes, fica impossível o estabelecimento de uma relação entre teoria e prática pedagógica (PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 5).

E foi nesse contexto que realizamos quatro experiências práticas de improvisação com educandos/as em três escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo. Nosso objetivo consistiu em desenvolver propostas que pudessem ser observadas num processo emancipatório, abordando concepções da *política* segundo Rancière; numa educação que prezasse a conscientização, conforme Freire; e numa abordagem teatral que nos permitisse discutir o sistema de opressões a partir das propostas do Teatro do Oprimido, de Boal.

Aqui, nos referiremos a cada uma das quatro turmas pesquisadas como “experiências”, no sentido de “uma experiência” como John Dewey nos apresenta em seu livro “Arte como Experiência” (2010), partindo da ideia de que cada vivência é singular, marcante, integral, memorável, e a cada novo passo, fluxo, se torna transformadora. Como, aliás, se pretendem as práticas propostas. Nas duas primeiras escolas, realizamos a primeira e segunda experiências em formato de oficina.

A primeira experiência, realizada na EMEB Arlindo Miguel Teixeira e a segunda, na EMEB Professora Janete Mally Betti Simões. Nessas escolas, num dia específico da semana, a EJA se organiza para oferecer diversas oficinas (informática, Hip-Hop, aprofundamento em português e matemática, artesanato, teatro e dança de salão dentre outras), nas quais os/as educandos/as podem escolher livremente em qual participar.

Embora a maioria das aulas nessas duas escolas tivessem o mesmo tipo de planejamento, o exercício de escuta de cada turma nos levou a práticas distintas, uma vez que as propostas não se mostravam fechadas, impostas. Dessa forma, nosso planejamento diverge do sistema de ensino criticado por Freire (2015a, p. 79-106), a educação bancária, que se volta a um tipo de ensino que prioriza uma educação verticalizada na qual o aluno aprende e o professor ensina.

Realizamos a terceira e a quarta experiências na EM Olegário José de Godoy, mas sua organização foi diferente das duas anteriores. Nessa unidade escolar eram ofertados cursos profissionalizantes de imagem pessoal (cabeleireiro, manicure, maquiagem depilação e *design* de sobrancelhas), elevação de escolaridade na modalidade EJA e realizado o Programa de Educação do Adolescente para o Trabalho (PEAT).

Desenvolvemos a terceira experiência com quatro turmas do segundo segmento (fundamental II), dentro das aulas de arte, e nossa abordagem sofreu uma alteração radical, o que influenciou os resultados obtidos, se comparado às duas primeiras escolas pesquisadas. Já a quarta experiência aconteceu com os jovens participantes do PEAT, os quais receberam bem as propostas e o trabalho, resultando em desdobramentos positivos.

Vale observar que na EJA/SBC, no início do processo de ensino-aprendizagem com uma turma, são realizados alguns procedimentos pedagógicos denominados de “Caracterização”, em que são identificadas as “Falas Significativas” que vão gerar “Problematização”, dessa forma buscando-se a superação das “Situações-Limites” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 126; 328-330; 375-376) dos/as educando/as, conforme a pedagogia de Freire.

A seguir, apresentaremos as características de cada uma das escolas envolvidas na pesquisa e as particularidades das abordagens práticas desenvolvidas.

4.1 ESCOLA ARLINDO MIGUEL: PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

A EMEB Arlindo Miguel Teixeira (anteriormente chamada de “EMEB DO JARDIM LAURA”), a primeira escola onde realizamos a pesquisa, localiza-se na Estrada dos Alvarengas, 7500, Jardim Laura (Bairro Alvarenga), ao lado da Represa Billings. Inaugurada em março de 2000, depois de várias reivindicações e discussões dos moradores do entorno e de seus representantes com a prefeitura: “A escola foi uma conquista da comunidade, pois a região é carente de escolas, espaços culturais e de lazer” (EMEB ARLINDO MIGUEL TEIXEIRA, 2016, p. 16).



Figura 3 – Fachada do prédio da EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Google Maps.

A unidade escolar apresenta uma particularidade territorial: está localizada num bairro oriundo de ocupação desordenada do espaço, pois é uma área de manancial que não poderia ser ocupada por ser região de preservação ambiental. Ao longo dos anos, a história de expansão e consolidação do espaço como bairro também denota em sua população as marcas das lutas por melhores condições de vida (moradia, saneamento básico, transporte, saúde, educação, lazer etc.).

A Mata vem perdendo seu espaço por conta da expansão – sem planejamento, dos loteamentos, das construções irregulares – principalmente às margens da Represa Billings – bem como pela falta de saneamento básico. Em muitos locais da represa, o esgoto é despejado sem tratamento, acarretando sérios problemas à população e ao meio ambiente.

Devido ao crescimento desordenado, o Bairro foi se constituindo por loteamentos, sítios, chácaras, parques e vilas onde o crescimento e o desenvolvimento ocorreram de maneira bem diferenciada.

Esse aspecto confere ao bairro uma grande diversidade. Próximo à escola, por exemplo, há algumas casas de alvenaria. Algumas ruas são pavimentadas, possuem energia elétrica e água encanada. Porém essa não é a realidade da maior parte do bairro. Os moradores enfrentam sérios problemas de saneamento básico, energia elétrica clandestina, ruas completamente sem pavimentação e casas de madeira. Algumas vilas não possuem o fornecimento de água tratada (EMEB ARLINDO MIGUEL TEIXEIRA, 2016, p. 24).



Figura 4 – Visão aérea da localização territorial da EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Google Maps.

A EMEB Arlindo Miguel oferece, nos períodos da manhã e da tarde, o Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), e no período noturno: elevação de escolaridade na modalidade EJA com salas de alfabetização e pós-alfabetização (1º seguimento) e salas de 5º ao 8º termos (2º seguimento).

O quadro docente é composto de 88 professores/as, atendendo ao Ensino Fundamental I, sendo: 62 professores/as do ensino regular; 2 professoras de AEE; 4 professoras de Arte; 8 professores/as de Educação Física; e 12 professores/as que atendem a EJA (EMEB ARLINDO MIGUEL TEIXEIRA, 2016, p. 35-41).

O espaço físico da escola divide-se em dois blocos: o bloco principal compõe-se de dois pavimentos, superior e inferior. No pavimento superior há 27 salas de aula, 1 sala de recurso, 1 sala de apoio pedagógico e 2 banheiros para alunos/as. No pavimento inferior há 4 salas de aula, 2 laboratórios de informática, 1 ateliê, 11 salas de apoio (diretoria, vice direção, secretaria, professores, coordenação, atendimento à comunidade, apoio pedagógico, biblioteca interativa, material de limpeza e almoxarifado), 1 elevador, 4 Banheiros para alunos/as e 4 banheiros para funcionários/as, 2 banheiros adaptados, 1 pátio coberto, 2 jardins de inverno e 2 espaços livres nas laterais da escola, utilizados para aula de educação física e recreação.

No outro bloco, localizam-se o refeitório (com cozinha e despensa) e 1 quadra coberta (EMEB ARLINDO MIGUEL TEIXEIRA, 2016, p. 17).



Figura 5 – Visão aérea do prédio da EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Google Maps.

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2016, fornecidos pela EMEB Arlindo Miguel Teixeira, a maioria dos/as educandos/as atendidos/as na EJA nasceu no município de São Bernardo do Campo; os demais vieram de cidades do estado de São Paulo ou de outros estados. Os/As que se encontram desempregados somam a maioria dos/as educandos/as, que voltaram a estudar para ter certificação e melhorar a qualificação profissional.

Um terço dos/as educandos/as está na faixa etária entre 16 e 21 anos, a maior parte busca o primeiro emprego; o segundo terço tem entre 22 e 39 anos e representa trabalhadores/as já inseridos no mundo do trabalho (formal e informal), mas alguns estão desempregados; o último terço é constituído de adultos acima de 40 anos que, em sua maioria, ainda está no mercado de trabalho; já outros são aposentados que voltaram a estudar por incentivo familiar ou interesse pessoal em concluir seus estudos (EMEB ARLINDO MIGUEL TEIXEIRA, 2016, p. 26-28).



Figura 6 – Educandos/as da 1ª experiência, EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Arquivo pessoal.

A primeira experiência de nossa pesquisa prática aconteceu no contexto escolar que descrevemos acima, com formato de oficina, visto que a organização desta EJA se configura de outra forma, destinando as quartas-feiras a oficinas variadas, propostas pelos/as educadores/as: Música – Chiquinha Gonzaga; Leitura e interpretação com gêneros textuais; Inclusão Digital; Práticas Coletivas de Teatro Político; Linguagens da Arte – HIP HOP (EMEB ARLINDO MIGUEL TEIXEIRA, 2016, p. 197-213).

Cada educando/a pode se inscrever em uma delas, independentemente da turma em que esteja matriculado/a; os/as educandos/as se misturam, o que promove interação entre as salas do primeiro segmento (alfabetização e pós-alfabetização) e segundo seguimento (5º a 8º termos)

A oficina Práticas Coletivas de Teatro Político, nosso objeto de estudo, teve acompanhamento de dois outros educadores: a professora de História, Priscila Matsushita Ferreira, e o professor de Geografia, Elvis Trivelin de Oliveira, que participaram da oficina na mesma condição de educandos/as.

Inicialmente, pretendíamos com essa oficina os mesmos objetivos das propostas que apresentei em meu pré-projeto de mestrado (que alteramos no decorrer da pesquisa), em que constava:

Desenvolver práticas coletivas que possibilitem momentos de aprendizagem ao utilizar técnicas de jogos teatrais, teatro do oprimido e teatro dialético.

Trabalhar diversos temas, por meio de experimentos teatrais, sobre assuntos relacionados às políticas afirmativas.

Propiciar momentos que contribuam na apropriação de pensamentos sobre cidadania, história, política e identidade.

Experienciar diversas possibilidades do fazer teatral, se utilizando de música, dança e dramaturgia diversas (comédia, drama e tragédia).

Estudar os trabalhos de Bertolt Brecht (1898-1956) e Augusto Boal (1931-2009).

Proporcionar momentos lúdicos, em que se aprende brincando/jogando. (CATELAN. In: EMEB ARLINDO MIGUEL TEIXEIRA, 2016, p. 207).

Realizamos a oficina ao longo de 13 encontros, cada um deles com 2h40min de duração, no horário das 19h00 às 22h00, com 20 minutos de intervalo para a janta (a oferta de alimentação é algo extremamente importante, pois a maioria dos/as educandos/as da EJA vêm direto do trabalho e, é na escola que eles jantam). Na maioria dos encontros utilizamos a biblioteca; em três deles utilizamos o ateliê de artes. A frequência média por aula foi de 15 educandos/as.

Vale destacar uma particularidade da EJA: não há frequência constante por parte dos/as educandos/as; há os/as que começam, deixam de frequentar por um período e depois retornam; há aqueles/as que iniciam e depois desistem; e os/as que se matriculam ao longo do período. Dessa forma, iniciamos a turma com 19 educandos/as inscritos e terminamos com 25 (não excluimos da lista os nomes do/as educandos/as em situação de evasão).

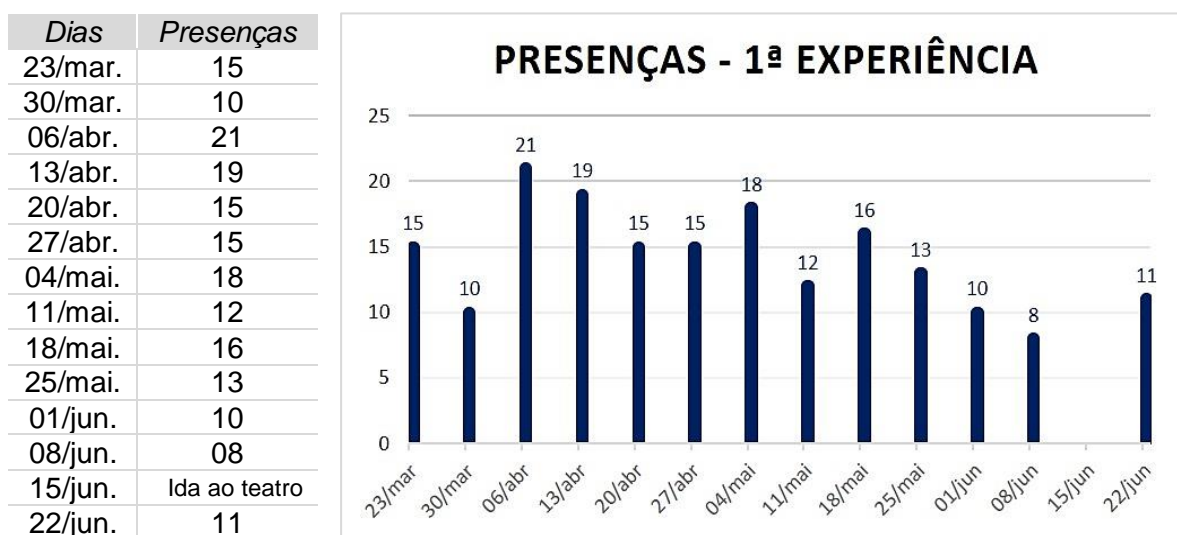


Figura 7 – Tabela e gráfico das presenças na EMEB Arlindo Miguel
Fonte: O autor.

Os motivos que levaram esses/as educandos/as a voltar a estudar são bastante variados e podem ser observados em algumas falas significativas em nosso primeiro dia de aula:

- Acho que sem estudos não chegamos a lugar nenhum (Gabriel).¹⁴
- Voltar a estudar foi voltar a viver (Vivian).
- Voltei para buscar conhecimento, mas nunca tive vontade, eu não me via dentro de uma sala de aula, vim obrigada, mas gostei (Carolina).
- Eu vou e volto muitas vezes a escola, mas vejo minhas netas, elas me pedem para ensinar (Úrsula).
- Eu não tenho vocação para estudar (Sebastião).
- Parei de estudar porque tenho ansiedade social. Voltei a estudar para poder estudar o que gosto (Douglas).

Algumas falas demonstram a importância do estudo na vida pessoal e profissional; outras indiretamente nos permitem analisar o entendimento de que só se aprende na escola. Essa percepção de que apenas é possível aprender algo quando alguém explica demonstra representa aquilo que Rancière (2011) aponta em *O mestre ignorante*: um fator embrutecedor que não permite a emancipação, criando uma dependência escolar que impede o reconhecimento da igualdade das inteligências. Outras falas apresentam a ideia de que estudar é algo destinado a alguns, os vocacionados, o que expõe um pensamento mais embrutecedor ainda.

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. [...] Tal princípio da explicação, Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento* (RANCIÈRE, 2011, p. 23-24, grifo do autor).

No intuito de compreender o perfil dos/as educandos/as da EJA, me propus a dialogar com a prática que vivenciamos em nossas oficinas, observando se a linguagem teatral pode propiciar o reconhecimento das inteligências e, por consequência, a emancipação dos/as educandos/as, a fim de que tomem para si o agir político.

¹⁴ A fim de preservarmos o anonimato dos/das educandos/as entrevistados/as, substituímos seus nomes por pseudônimos.

Nos encontros iniciais trabalhamos com os Jogos Teatrais, de modo a introduzir a linguagem teatral e estimular a relação de grupo, propiciando um espaço de confiança e espontaneidade. Num segundo momento, utilizamos as técnicas do Teatro do Oprimido, levando para o debate temas de opressão que propiciassem a denúncia e o anúncio de uma transformação possível.

Como veremos a seguir, no próximo capítulo, a apresentação de cenas de Teatro Fórum e Teatro Jornal diante de uma plateia consistiu num limitador, inibindo a expressão por meio da fala, momento em que passamos a realizar alguns exercícios do Sistema Impro, que permitem uma improvisação mais ágil e sem a necessidade de plateia.

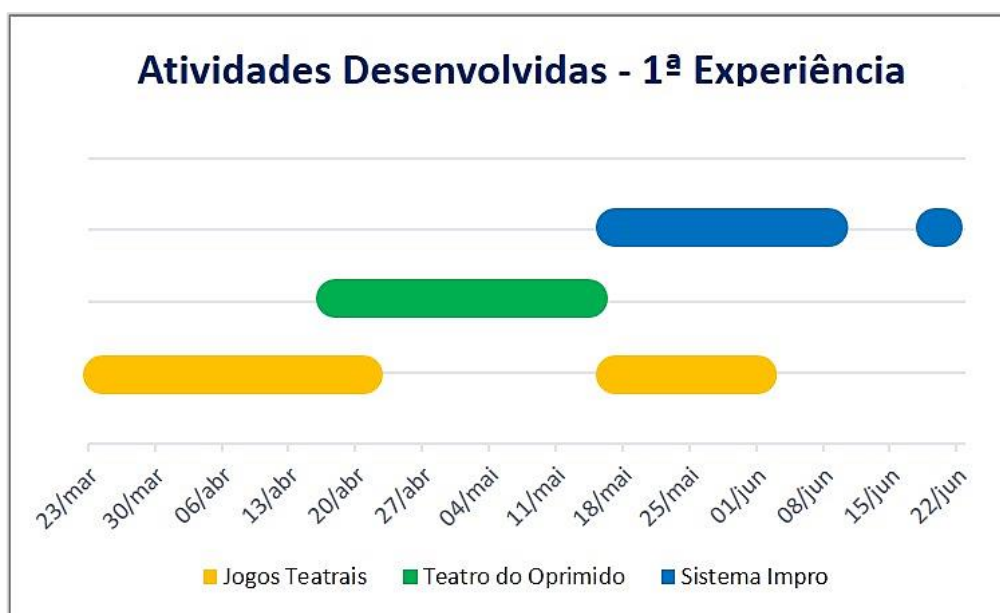


Figura 8 – Gráfico das atividades desenvolvidas na EMEB Arlindo Miguel
Fonte: O autor.

Por conta das frequências não serem constantes na EJA, cada encontro foi pensado de maneira a realizar uma proposta e a finalizar na mesma aula, pois nem todos/as educandos/as presentes em um dia, compareceriam no próximo.

4.2 ESCOLA JANETE MALLY: SEGUNDA EXPERIÊNCIA

A segunda experiência aconteceu na EMEB Professora Janete Mally Betti Simões, como dissemos, no mesmo semestre do primeiro relato e sob a forma de oficina. No entanto, as práticas tiveram outro direcionamento porque houve maior negação no reconhecimento da igualdade das inteligências.

A história desta escola tem início em “1990 após incansável luta da comunidade junto às autoridades da época foi construída provisoriamente de Madeirit” (EMEB PROFESSORA JANETE MALLY BETTI SIMÕES, 2016, p. 13). Essa construção deveria ser provisória, durante dois anos, até que se construísse o prédio definitivo. No entanto, a estrutura de madeira durou 12 anos, período em que era carinhosamente chamada de “Escolinha” pela comunidade. Apenas em 2002 o prédio de alvenaria foi construído.



Figura 9 – Primeiro prédio da EMEB Janete Mally
Fonte: EMEB PROFESSORA JANETE MALLY BETTI SIMÕES (2016, p. 13).

Em 2016, a escola tinha 44 turmas de Ensino Fundamental I; 4 turmas de EJA, sendo 2 turmas do 1º segmento (alfabetização e pós alfabetização) e duas do 2º seguimento (fundamental II), no formato Ciclo de Auto-gestão do Conhecimento Presencial e Modular (CAGECPM). A unidade é composta por 45 salas de aula; 1 quadra coberta; 1 laboratório de informática; 1 biblioteca; 1 sala de recursos para atendimento educacional especializado; 1 ateliê de artes; 2 cozinhas, sendo uma para preparo da merenda escolar e uma para alimentação dos docentes e funcionários; 1 estacionamento; 1 pátio externo; 1 sala de coordenação; 1 sala dos professores e 1 sala de direção.

Segundo o PPP da escola, são 121 educandos/as matriculados/as na EJA, mais ou menos 51% homens e 49% mulheres, entre 16 e 60 anos de idade; marcados pela exclusão social e que, em sua maioria, tiveram de abandonar a escola por causa do trabalho (EMEB PROFESSORA JANETE MALLY BETTI SIMÕES, 2016, p. 34). A negação à escolaridade durante muitos anos evidencia uma condição de opressão que acentua a descrença desses/as educandos/as em si mesmos/as.

Cerca de 65% são oriundos/as da região nordeste e vieram para o ABC¹⁵ à procura de trabalho. A maioria trabalha, porém apenas 35% com carteira assinada. Os/As que estão em atividades informais atuam como pedreiros, cuidadores/as de crianças ou idosos, pintores, vendedores/as ambulantes. Os/As que estão no trabalho formal atuam na metalurgia ou na prestação de serviços. Dos/as educandos/as, 17% estão desempregados/as e destacam que o principal motivo é a baixa escolaridade. Dentre os/as que têm renda mensal (trabalho formal e informal) recebem em média de 1 a 3 salários mínimos.

Do mesmo modo que a primeira escola relatada, nossa pesquisa ocorreu no formato de oficina, às segundas-feiras, das 19h20min às 22h00min, sem intervalo, pois nesta unidade escolar a janta é oferecida antes do início das aulas. Os/As educandos/as podiam escolher em qual oficina queriam participar: Leis do Trabalhador; Técnicas de Artesanato; TIC's e o Mundo do Trabalho; Práticas Coletivas de Teatro Político; Dinâmicas e Entrevistas de Emprego.

¹⁵ Que correspondem as cidades paulistas: Santo André; São Bernardo do Campo; São Caetano do Sul.

Os objetivos da oficina de teatro se assemelharam aos da primeira escola:

Desenvolver práticas coletivas que possibilitem momentos de aprendizagem ao utilizar técnicas de jogos teatrais, teatro do oprimido e teatro dialético.

Propiciar momentos que contribuam na apropriação de pensamentos sobre cidadania, história, política e identidade.

Experienciar diversas possibilidades do fazer teatral, se utilizando de música, dança e dramaturgia diversas (comédia, drama e tragédia).

Proporcionar momentos lúdicos, em que se aprende brincando/jogando. (CATELAN. in: EMEB PROFESSORA JANETE MALLY BETTI SIMÕES, 2016, p. 203).

Observamos que algumas falas dos primeiros dias de aula demonstravam as expectativas dos/as educandos/as em voltar a estudar, pois na maioria delas era significativa a busca imediatista com os estudos e uma percepção de inferioridade pessoal pela falta de escolaridade:

- Voltei a estudar pois terei várias opções de emprego e quero um carro (Maria).
- Quero tirar minha habilitação (Fátima).
- Ajudar minha mãe (Luciana).
- Estou perto de me aposentar e, quero abrir meu próprio negócio (Eduarda).
- Nunca tinha oportunidade de estudar (Manoel)
- Voltei a estudar para não depender de ninguém depois de 40 anos (Joana).
- Nunca tinha estudado. Não tinha escola (Elaine).
- Para não ficar parado, e perder o medo de sair de casa e vir para a escola (José).
- Me sentia burra (Leticia).

Nessas falas, observamos certa visão restrita de mundo causada pela crença na desigualdade das inteligências. Daí verificamos a negação em discutir politicamente situações de opressão, além da necessidade de que se os/as educandos/as se posicionassem diante de problemas reais vividos por eles/as.

Essa segunda experiência aconteceu em 11 encontros, sendo que os dois primeiros foram de apresentação da proposta. No primeiro dia havia metade dos/as educandos/as da escola e no segundo dia a outra metade. Efetivamente, depois dessas aulas de apresentação se inscreveram 13 educandos/as e com essa turma tivemos 9 encontros.

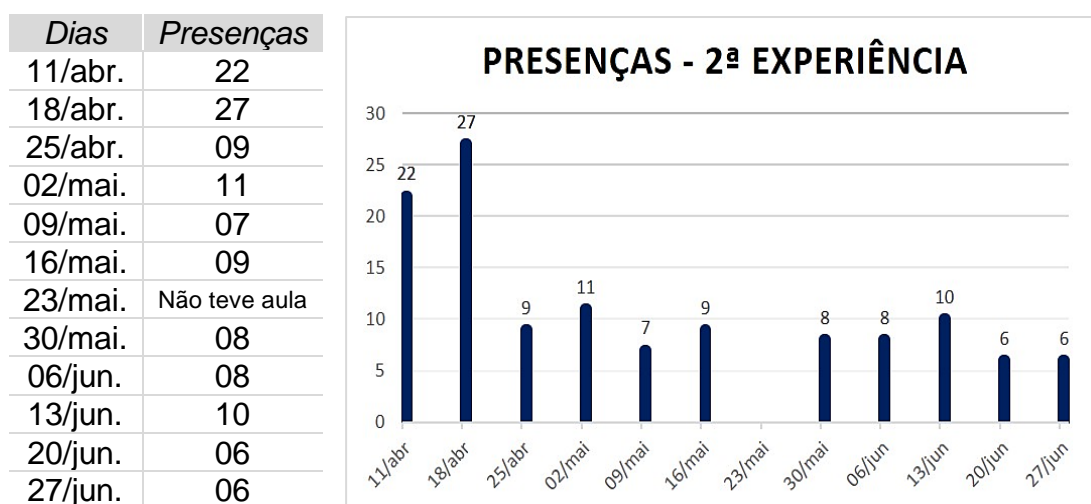


Figura 11 – Tabela e gráfico das presenças na EMEB Janete Mally
Fonte: O autor.

Iniciamos as práticas também com propostas de jogos teatrais. Essas primeiras aulas atingiram nossas expectativas de integração, desinibição e confiança no grupo. No entanto, quando começamos a trabalhar o Teatro do Oprimido, não conseguimos aprofundar as discussões e as técnicas; percebi que não havia interesse deles/as de falar mais sobre os temas de opressão, o que evidenciou um nível de consciência de negação da existência das opressões, como se o que estava sendo trazido para a conversa e a cena não existisse de fato. A comicidade, em apartes com a plateia, em diversas cenas, era uma forma de escape para não se aprofundarem nos temas.

Essa condição se relaciona ao nível de consciência intransitiva, a que nos referimos anteriormente, que “representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. [...] Circunscreve-o a áreas estreitas de interesse e preocupações [...]” (FREIRE, 2014a, p. 81).



Figura 12 – Educandos/as da 2ª experiência, EMEB Janete Mally
Fonte: Arquivo pessoal.

O processo com essa turma foi muito mais lento do que o da primeira experiência. Embora houvesse frequência constante dos/as educandos/as, era evidente o desinteresse pelos exercícios. Quando realizávamos rodas de avaliação ao final de cada aula, o subtexto nas falas denotava essa apatia: falas que não aprofundavam as opiniões, deixando perceptível que não queriam demonstrar o que estavam sentindo: “– Legal”; “– Adorei a aula de hoje”; “– Muito bom”.

Quando iniciamos as práticas do Sistema Impro, houve uma melhora na motivação do grupo e observei um pouco mais de interesse nos exercícios, mas não a ponto de perceber que eles alcançaram um real reconhecimento da igualdade das inteligências.

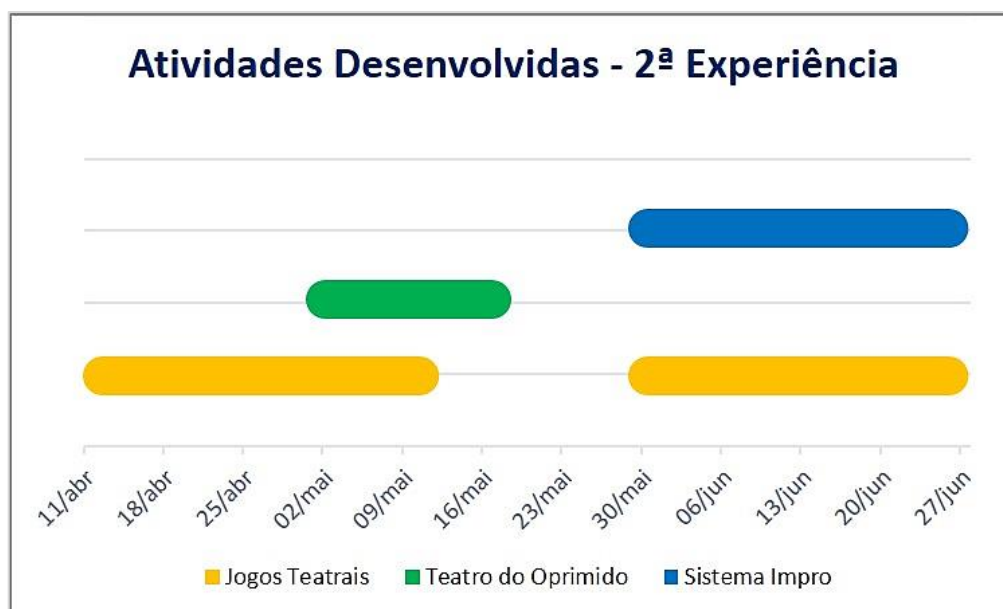


Figura 13 – Gráfico das atividades desenvolvidas na EMEB Janete Mally
Fonte: O autor.

4.3 ESCOLA OLEGÁRIO JOSÉ: TERCEIRA E QUARTA EXPERIÊNCIAS

A terceira e a quarta experiências foram realizadas na EM Olegário José de Godoy, localizada na rua Tiradentes, 1913, num bairro periférico denominado Jardim Montanhão, em São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo. O território é composto por vários bairros e, segundo o censo de 2010, há um total de 47.480 pessoas, sendo 23.454 homens e 24.026 mulheres. Na análise da condição de renda dessa população, observa-se que 88,3% do total dos domicílios possui até 2 salários mínimos (in: OLEGÁRIO JOSÉ DE GODOY, 2016).



Figura 14 – Fachada do prédio da EM Olegário José
Fonte: Google Maps.

A escola foi construída por iniciativa da prefeitura, sendo inaugurada em 2011. Até 2016 essa unidade escolar atendia exclusivamente jovens e adultos, ofertando cursos profissionalizantes de imagem pessoal (cabeleireiro, manicure, maquiagem depilação e design de sobrancelhas) e elevação de escolaridade na modalidade EJA. A escola tem 24 salas de aula, um laboratório de informática e uma sala de leitura, e o terreno é quase totalmente ocupado pelo prédio da escola, não sendo possível a construção de quadra esportiva.

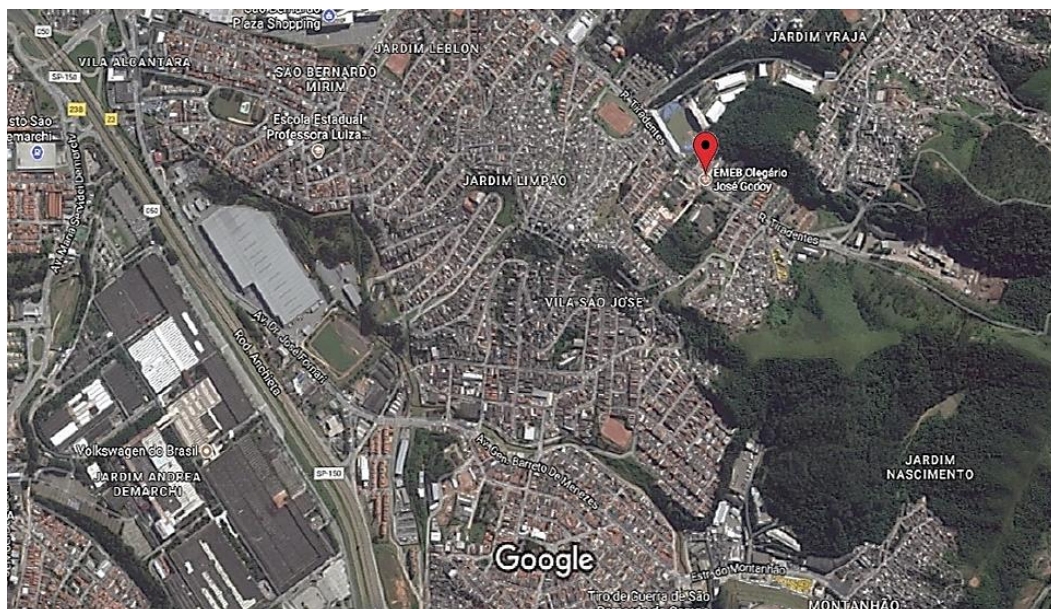


Figura 15 – Visão aérea da localização territorial da EM Olegário José
Fonte: Google Maps.

No 2º segmento (fundamental II), o perfil dos/as educandos/as é marcado por um público mais jovem; no 1º segmento (fundamental I – alfabetização e pós alfabetização) o público é mais adulto.

A terceira experiência ocorreu num contexto distinto das escolas anteriores e com quatro turmas do segundo segmento (fundamental II). Dois fatores foram determinantes para essa terceira experiência ter tomado um rumo completamente diferente: primeiro, o fato de terem sido realizadas nas aulas de arte, cuja duração era de 60 minutos, as quais, mesmo com a aceitação de todos/as em participar, nas conversas das primeiras aulas, não ficou clara a escolha, uma vez que as aulas de arte são obrigatórias.

Segundo, pelo fato de a maioria dos/as educandos/as serem adolescentes, com um histórico escolar marcado por descaso por parte do poder público – condição que evidencia um desinteresse pela escola, vista quase como uma obrigação, uma vez que acabam sendo encaminhados pelo Estado para as escolas Municipais que ofertam EJA, por já serem maiores de 16 anos¹⁶, o que é percebido por eles/as como exclusão escolar.

¹⁶ A partir de 2018 a rede municipal de São Bernardo permite a matrícula de educandos/as de 15 anos.

A condição de olhar para a escola apenas como uma etapa da vida, e não como uma possibilidade de aprender, confirma um nível de consciência transitiva ingênua. O que podemos verificar em algumas das falas significativas:

- Queria estudar um curso sobre animais, mas não sei se tem algum (Lurdes).
- Eu parei de estudar por causa de amizades, por mais que vou atrás de trabalho bom, sem estudos não acho (Rafael).
- Eu voltei a estudar, porque parei para pensar e vi que é importante (Edson).
- Eu parei de estudar para ir jogar futebol no Paraná, eu não gostava de estudar, agora quero fazer faculdade (Denis).
- Casei com 16 anos e tinha que trabalhar para criar minha filha, aí parei de estudar, e tenho o sonho de fazer o curso de enfermagem (Gorete).
- Parei de estudar porque meus amigos ficavam na minha cabeça me enchendo para parar (Mauro).

Nesse nível de consciência a curiosidade é bastante comum, pois é transitiva, necessita de ação, entretanto, ainda se mantém ingênua ao se conformar com “explicações mágicas”, do tipo: “– manga com leite faz mal”; “– Se nadar depois de comer, morre”, que não se aprofundam no conhecimento e aceitam as coisas tal e qual se apresentam.

A cada aula tínhamos de fazer acordos com os adolescentes para que aqueles que não quisessem realizar os exercícios participassem de outra forma, fosse registrando as aulas com fotos, fosse com protocolos. Por essa característica, as aulas foram organizadas de outra maneira, não mais separadas por abordagens diferentes da improvisação, mas sim intercalando exercícios numa mesma aula, o que possibilitou avançarmos e chegarmos a exercícios que evidenciavam a fala.

Porém, muitas das abordagens não foram aprofundadas e a queixa dos/as educandos/as dizendo que o que estávamos fazendo não era aula de arte fez com que suspendêssemos as aulas práticas de improvisação e passássemos a abordar as propostas com criações plásticas. Em especial, as discussões com o Teatro do Oprimido, ao discutirmos a condição de opressão que se observa na vida dos/as educandos/as, o que resultou em desenhos sobre o tema das opressões.



Figura 16 – Educandos/as da 3ª experiência, EM Olegário José
Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa mesma escola aconteceu a quarta experiência, que desenvolvemos com uma turma formada por Jovens, num contexto totalmente diferente da terceira experiência. Esses/as jovens estavam participando do Programa de Educação do Adolescente para o Trabalho¹⁷ (PEAT), em que, depois de estudarem um semestre na EJA, são contratados. E esse fator de participação nas aulas vinculado à possibilidade de estágio remunerado criou um envolvimento de todos/as com as propostas das aulas de teatro.

O PEAT é um programa que atende jovens, que estão entre os grupos de vulnerabilidade social, que apresentam dificuldades socioeconômicas e, já tão novos, vivem situações de opressões graves. O projeto proporciona formação e estágio remunerado inserindo-os no mundo do trabalho.

¹⁷ Criado pela Lei nº 3660 de 09 de abril de 1991. Disponível em: <<https://camara-municipal-de-sao-bernardo-do-campo.jusbrasil.com.br/legislacao/702399/lei-3660-91>>. Acesso em: 12 jun. 2017. E a Lei nº 6033, que faz alterações ao vincular o PEAT ao Programa Oportunidades, de 15 de abril de 2010. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2010/603/6033/lei-ordinaria-n-6033-2010-dispoe-sobre-a-instituicao-do-programa-oportunidades-de-geracao-de-trabalho-e-melhoria-de-renda-das-familias-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

Os jovens são encaminhados ao PEAT pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). É organizado e coordenado por uma ação que envolve a Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania (SEDESC), a Secretaria de Administração e Modernização Administrativa (SA) e a Secretaria de Educação (SE).



Figura 17 – Educandos/as da 4ª experiência, turma do PEAT
Fonte: Arquivo pessoal.

O projeto tem duas fases e os/as jovens se comprometem a ter no mínimo 75% de frequência na escola regular durante as duas fases do projeto. A primeira fase é a de formação, na qual são trabalhados temas como: o mundo do trabalho, informática, cidadania, saúde, política e expressões artísticas. Essa etapa acontece durante um semestre, no contraturno escolar dos/as participantes.

Na segunda fase os/as adolescentes são contratados/as pela administração municipal, em regime de estágio, recebem auxílio no valor de um salário mínimo e trabalham de segunda à sexta-feira, com carga horária semanal entre 20 e 30 horas, até que completem 18 anos.

A quarta experiência foi realizada com a 47ª turma do programa, no período da tarde, com o apoio da professora coordenadora da turma Waldirene Rodrigues de Oliveira. A turma era constituída de 22 jovens, entre 15 e 17 anos

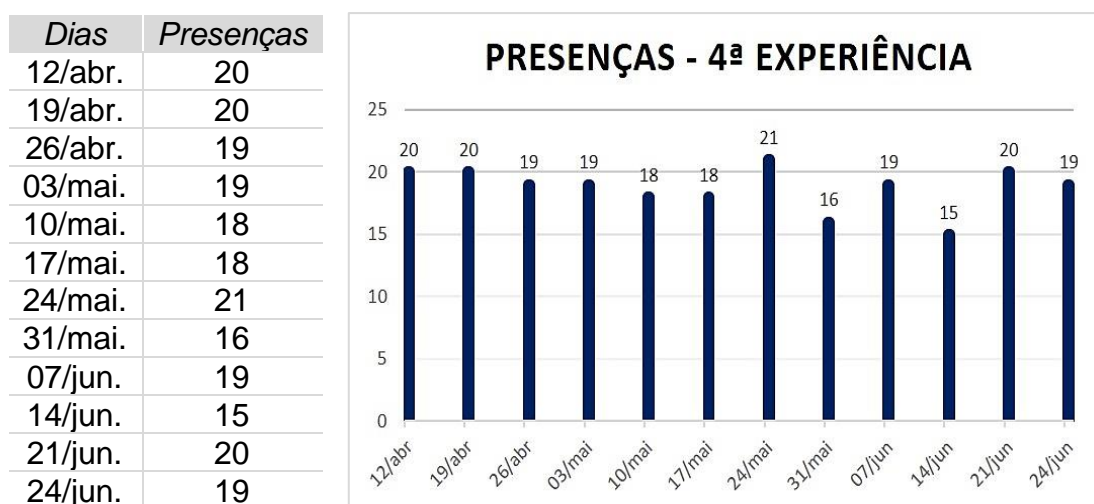


Figura 18 – Tabela e gráfico das presenças na turma do PEAT
Fonte: O autor.

Esses jovens, participantes do programa do PEAT, vivenciam situações de opressão que os colocam em processos de exclusão social e apresentavam relações familiares que não davam suporte para sua formação. Essas condições podem ser observadas nas informações do PPP de 2017:

A educanda F. mora em abrigo, o pai não convive com a família e a mãe é alcoolista, tem contato com a família indo visitá-los em alguns finais de semana. O educando L. tem sua guarda com o primo, uma vez que desconhece a figura paterna e sua mãe tornou-se moradora de rua por conta do uso de diversas drogas, a educanda T. vive com a madrinha/tia, o pai trabalha no interior de São Paulo e sua mãe faz uso de álcool e outras drogas vivendo em alguns períodos com os familiares e outros nas ruas. A educanda A. é mãe e mora com o pai de seu filho na casa da sogra, porém cresceu na guarda do pai, a mãe abandonou os filhos está presa por tráfico e roubo.

A educanda N. vive num quintal com quartos e casas semi separadas com vinte quatro pessoas. Sendo cinco adultos que são: seu pai e mãe, tio e tia e avó materna, e os demais são crianças sendo ela a mais velha dos menores de idade. A educanda L. vive com a irmã possui problemas de relacionamento agressivo com a mãe, o Educando C. mora com o pai e a irmã com a mãe mesmo vivendo em ambientes separados se relacionam morando inclusive no mesmo bairro. O educando P. foi criado pela avó assim como seus quatro irmãos, a mãe é alcoolista, vive na casa frequentemente bêbada e agressiva. Quatro educandos (as) moram com irmãos/irmãs, mãe e pai, outros dois com mãe, padrasto e irmãos e irmãs, e dez educandos(as) vivem com irmãs/irmãos e a mãe como arrimo de família (EM OLEGÁRIO JOSÉ DE GODOY, 2017, p. 158).

Como o foco do PEAT é o trabalho, observamos as falas significativas a partir da visão dos/as educandos/as sobre o que é trabalho: “É algo sofrido, acordar cedo e ganhar pouco”; “O que se faz com as mãos e é cansativo”; “coisa para pobre”; “O trabalho é apenas para receber algum salário”; “Ser trabalhador é ser obediente e ter disciplina” (EM OLEGÁRIO JOSÉ DE GODOY, 2017, p. 161).

Observadas as características da turma, propusemos aulas que dialogassem com a condição de vida dos/as educandos/as, estimulassem os/as educandos/as a se manifestar livremente para que discutissem as condições de opressões percebidas por eles/as em suas vidas. Nesse sentido, diferentemente das outras turmas pesquisadas, iniciamos a abordagem com o “Sistema Impro”, (MUNIZ, 2015, p. 67) e exercícios de aquecimento com Jogos Teatrais (SPOLIN, 2015, p. 45-79).

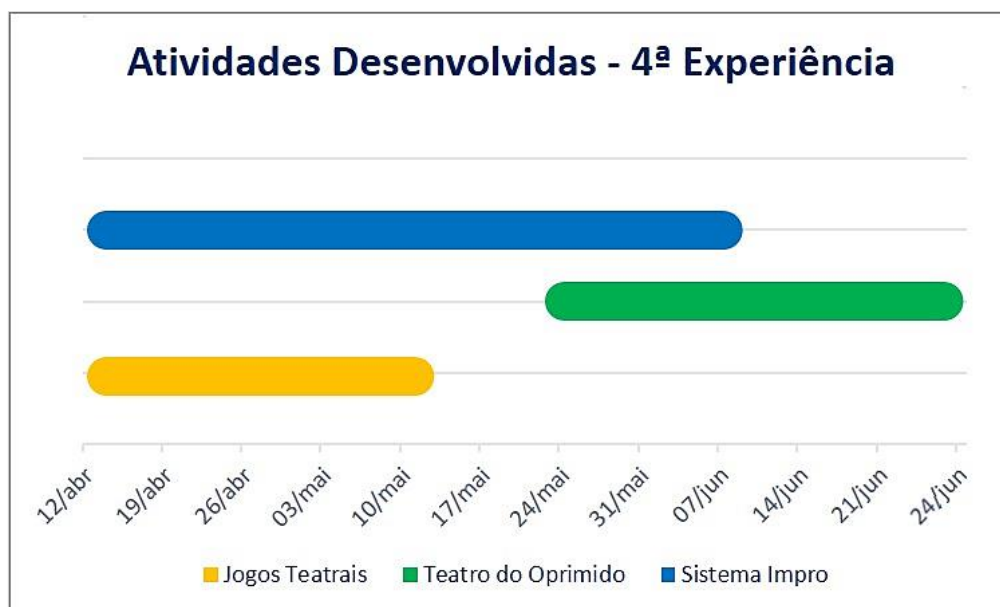


Figura 19 – Gráfico das atividades desenvolvidas como a turma do PEAT
Fonte: O autor.

Num segundo momento (depois que os/as jovens se apropriaram da liberdade de poder se manifestar, ao reconhecer a igualdade das inteligências), iniciamos os exercícios do “Arsenal do Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal (2007, p. 87-315), que também se utiliza da improvisação para a realização das propostas do Teatro do Oprimido.

Com essa turma, desenvolvermos uma apresentação de Teatro Fórum a educandos/as e pais de uma escola vizinha (experiência que relataremos mais adiante).

5 IMPROVISACÃO TEATRAL: UM ATO POLÍTICO NA EJA

Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados.

Augusto Boal

Após apresentarmos os pressupostos teóricos acerca de política, emancipação e Educação de Jovens e Adultos, cabe-nos questionar: como tudo isso se transforma em ação? Qual o papel da arte nessa construção emancipatória pela política na educação?

Consideramos que existem diversas possibilidades de respondermos essas perguntas, e boa parte delas já respondemos no campo da educação, por meio da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que escolhemos como uma possibilidade de resposta. Contudo, e no teatro? Como responder a essas indagações?

Ora, se temos intenção de responder essas indagações, é inevitável que nos lembremos de Augusto Boal e de suas práticas teatrais que vão na mesma direção da libertação dos oprimidos. Nesse sentido, Boal tem muito a nos ensinar e a apontar possibilidades de abordagens teatrais que privilegiem a *política* e a emancipação.

As teorias postas em prática na Pedagogia do Oprimido e no Teatro do Oprimido revelam o interesse da emancipação de homens e mulheres diante das opressões, como afirma Dimir Viana¹⁸ (2016), que realiza um estudo profundo das interlocuções entre Boal e Freire em que compara os seguintes pontos de interlocução entre a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido:

¹⁸ Cf.: discussão no livro: Teatro do Oprimido na educação de jovens e adultos, em que o autor analisa a tese de doutorado de Tânia Márcia Baraúna Teixeira, Dimensões socioeducativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal, Doutorado em Educação e Sociedade, pela Universidad Autònoma de Barcelona. Barcelona, 2007.

Pontos de Ligação das Ações Socioeducativas
da Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO FREIRE	TEATRO DO OPRIMIDO BOAL
Adota o método da Educação popular	Adota o método do Teatro popular
Diálogo e Ética e Estética como princípios	Diálogo, Ética e Estética como pressupostos teóricos
Diálogo como processo de humanização e transformação da realidade	O diálogo como elementos integrantes da aprendizagem humanizada
Transitividade do processo educacional	Teatro como meio de libertação de transformação social e educativa
Foco na ação cultural	Adaptação do grupo a diferentes culturas
Formação de uma consciência crítica, através da teoria da problematização	Reconhecimento dos conflitos pessoais e sociais, através do método de problematização e transformação crítica e reflexiva das representações sociais
Baseada no Princípio da esperança do diálogo e da ética	O Teatro do Oprimido idealizado para o diálogo, baseado em princípios éticos
Estímulo a Emancipação	Construção do Conhecimento, com liberdade e com autonomia
Processo de humanização como forma de inclusão social, luta contra todas as formas de opressão	O Teatro como uma forma de educação para cidadania, para reconhecer e atuar contra as opressões

Fonte: VIANA, 2016, p. 86 (apud TEIXEIRA, 2007, p. 308).

Segundo Viana, ao concluir a análise do quadro de Teixeira (2007), considera que “estamos diante de uma pedagogia e de um teatro pelos, e não para os oprimidos, como forma de luta pela libertação destes frente a opressores e/ou opressões” (2016, p. 105), o que corrobora com o pensamento que vimos apresentando.

O autor ressalta que esse é um processo dinâmico entre teoria e prática, pois “não são um conjunto de técnicas que findam em si mesmas, mas formas complexas de educação e arte, com finalidade humanizadora” (2016, p. 106). Como também destaca Freire acerca da aplicação, na prática, de suas propostas:

Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 60).

A prática criadora e recriadora a que Freire se refere está para além de uma abordagem tradicional na educação e, da mesma forma, defende Boal, com ênfase, a criação como parte necessária para a libertação.

Boal, em seu último livro *Estética do Oprimido* (2009b), nos apresenta uma defesa da atuação da arte na ação de libertação das opressões. Para ele, o analfabetismo estético deve ser motivo de preocupação tão relevante quanto o analfabetismo do letramento, pois “O analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura e escrita, é perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a subliminal Invasão dos Cérebros!” (BOAL, 2009b, p. 15).

Isso nos aponta uma possibilidade de abordagem artística na educação que fortalece a emancipação dos/as educandos/as para além de uma visão tradicional escolar que privilegia o letramento como única forma para a formação do indivíduo.

Boal (2009b, p. 16) defende duas teses principais: a primeira é que “existem duas formas de pensamento: Sensível e Simbólico”; a segunda, que não podemos ignorar “que todas as sociedades estão divididas em classes, castas, etnias, nações, religiões e outras conformações, é absurdo afirmar a existência de uma só estética que a todos contemple”.

Assim sendo, não é aceitável pensarmos que apenas podemos pensar com palavras, como o ensino tradicional aposta e o que podemos verificar, quando, para medir o nível de aprendizagem dos/as alunos/as em avaliações externas, são aferidos apenas os conhecimentos em língua portuguesa e matemática.

Logo, é na direção oposta ao ensino tradicional que Boal aponta a necessidade de pensarmos o indivíduo na sua inteireza, e não fragmentado e afastando corpo e mente, razão e emoção, como se fosse possível essa separação na vida que se faz vivendo:

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavra) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia (BOAL, 2009b, p. 16).

É na ação criadora que será possível uma verdadeira emancipação, uma vez que as elites entendem como funciona esse poder libertador das artes, e é por isso que o controlam e dificultam o acesso das classes populares a elas: “O pensamento sensível é arma de poder – quem o tem em suas mãos, domina [...] Quando exercido pelos oprimidos, o Pensamento Sensível é censurado e proibido” (BOAL, 2009b, p. 18).

É urgente promovermos a criação artística como instrumento de libertação, pois assim nos tornamos agentes políticos que manifestam seu pensamento ao utilizar “Palavras, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta” (BOAL, 2009b, p. 19).

Inspirando-nos na afirmação de Boal (2009b, p. 33) de que “Não basta pensar! A ação é necessária”, realizamos práticas teatrais nas quais pudéssemos observar no ambiente escolar da EJA as possibilidades de emancipação por meio do teatro. No entanto, uma dúvida permanecia: qual abordagem teatral utilizar?

Ao avaliarmos quais possibilidades teatrais melhor serviriam aos nossos propósitos nessa pesquisa, ao trabalharmos aspectos políticos inerentes ao teatro (BOAL, 2013); na busca do reconhecimento da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011); num movimento de emancipação intelectual e social que possibilite a conscientização na luta contra as opressões (FREIRE, 2015a).

Todavia, a partir daí, precisávamos escolher técnicas teatrais que introduzissem a linguagem teatral e, em seguida, nos possibilitasse explorar, cenicamente, temas que levassem a denúncia e anúncio de transformação possível na vida de cada educando/a.

O que nos parecia mais adequado, em princípio, para atender às primeiras expectativas, era trabalharmos Jogos Teatrais, conforme proposto por Viola Spolin (2001; 2015), nos quais as regras são essenciais e nos levariam à negociação de acordos no coletivo, chegando ao desenlace dos jogos propostos. O que nos possibilitaria uma aproximação com a linguagem teatral “Quem” (personagem), “Onde” (cenário) e “O Que” (ação), promovendo diretamente participação, foco, confiança, envolvimento, liberdade e expressividade.

Depois de trabalharmos os Jogos Teatrais (SPOLIN, 2001; 2015), a abordagem mais direta, para nossa pesquisa, seria o Teatro do Oprimido, uma vez que “*A Estética do Oprimido* é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmo; a descobrir o mundo, descobrindo seu mundo; nele, se descobrindo” (BOAL, 2009b, p. 170, grifo do autor).

Dessa forma, iniciamos as práticas com essas duas propostas: Jogos Teatrais (SPOLIN, 2001; 2015) e Teatro do Oprimido (BOAL, 2007), no entanto, em dado momento da pesquisa prática, observamos que em todas as aulas lidávamos, direta ou indiretamente, com técnicas de improvisação tanto nos Jogos Teatrais como no Teatro do Oprimido. Constatação importante para os desdobramentos que a pesquisa viria a ter.

Nas aulas iniciais nas duas primeiras escolas, quando utilizamos propostas de improvisação em que a fala era necessária, os/as educandos/as tiveram dificuldades para realizar os exercícios, o que nos levou a refletir sobre as abordagens propostas e a possibilidade de novas práticas. E, naquele momento, analisamos os exercícios até então propostos e outros, que deveríamos ter trabalhado anteriormente aos jogos que necessitavam de fala, como os exercícios de blablação.

Nessa perspectiva, ao pesquisarmos exercícios que se utilizam da fala, de maneira mais solta e ágil, nos valem das propostas do “Sistema Impro”, desenvolvido por Keith Johnstone (MUNIZ, 2015, p. 162-198), na tentativa de diversificar os exercícios de improvisação. Algo que se mostrou muito positivo e possibilitou a percepção da improvisação como elemento essencial na busca do reconhecimento da igualdade das inteligências e, assim, na emancipação.

Segundo Muniz (2015, p. 164), os exercícios do Impro, criados com o propósito de estimular a imaginação e a espontaneidade de adultos (da mesma forma como Viola Spolin organizou os Jogos Teatrais especialmente voltados a crianças), consistem numa técnica de improvisação cujas regras estimulam a aceitação de todas as propostas lançadas, visto que os participantes não podem bloquear nenhuma delas, além do fato de os jogos decorrerem sem a necessidade de plateia, pois dessa forma os/as educandos/as se sentem menos expostos e mais livres para se manifestar.

Logo, após uma vivência por meio de exercícios que visavam a espontaneidade e de Jogos Teatrais e do Sistema Impro e ao voltarmos a abordar as técnicas de Teatro do Oprimido, observamos que a apropriação da palavra se deu como manifestação do conhecimento, reconhecendo que o pensamento é importante e pode ser expressado, pois:

Pensar é organizar o conhecimento e transformá-lo em ação, que pode ser fala ou ato, sendo que fala é ato. Pensamento é ação que transforma o pensador, o interlocutor e a relação entre os dois. Que pode ser a mesma pessoa (BOAL, 2009b, p. 29).

Por sua vez, a apropriação da palavra nos remete a Rancière (2011), que já destacara a improvisação nas práticas pedagógicas de Jacotot, cujo método pedagógico, intitulado Ensino Universal, parte da desierarquização dos saberes entre mestre e alunos/as, valendo-se da ignorância na busca para o aprendizado e considerando que a emancipação intelectual se dá por meio do reconhecimento da igualdade das inteligências.

Rancière (2011) apresenta as propostas de Jacotot para a emancipação intelectual, dentre as quais está um de seus recursos metodológicos que consiste nas “sessões de improvisação”:

Tratava-se de um exercício essencial do Ensino Universal: aprender a falar sobre todos os assuntos, à queima-roupa, com um começo, um desenvolvimento e um fim. Aprender a improvisar era, antes de qualquer outra coisa, aprender a *vencer a si próprio*, a vencer esse orgulho que se disfarça de humildade para declarar sua incapacidade de falar diante de outrem (RANCIÈRE, 2011, p. 68, grifo do autor).

Portanto, nessa altura de nosso trabalho, tornou-se evidente que focarmos na improvisação mostrava-se um caminho coerente com as intencionalidades a que nos propusemos na pesquisa. Assim, coube nos debruçarmos em alguns aspectos da improvisação teatral e entender melhor essa técnica. Afinal, o que é improvisação teatral? Como a improvisação foi e é abordada no teatro?

Ao longo da história Ocidental do teatro podemos observar a improvisação sendo empregada em diversos períodos e nas mais variadas formas. Desde a Grécia e a Roma antigas a improvisação era utilizada nos mimos: “O chiste verbal, somado a essas proezas sem palavras, físicas, levou às primeiras e breves cenas improvisadas” (BERTHOLD, 2001, p. 136).

Na Idade Média, vemos as figuras do bufão, espécie de louco e marginal que improvisava, com sua liberdade de dizer o que quisesse (PAVIS, 1999, p. 34-35); e a do saltimbanco, que “fazia demonstrações de habilidades físicas, de acrobacias, de teatro improvisado, antes de vender ao público objetos variados, pomadas ou medicamentos” (PAVIS, 1999, p. 349).

No começo do século XVI surge a *Commedia dell'arte*, “arte mimética segundo a inspiração do momento, improvisação ágil, rude e burlesca” (BERTHOLD, 2001, p. 353). Momento em que a improvisação se destaca ao servir como técnica principal na cena em detrimento da supremacia do texto. Já no século XX, diversos encenadores que contribuíram para inovar a cena teatral se utilizaram da improvisação em suas práticas: Stanislávski, Meyerhold, Copeau, Grotowski (**Improvisação Teatral** in: KOUDELA; ALMEIDA JR, 2015, p. 96).

Contudo, é a partir da década de 1960, que aparecem as técnicas de improvisação teatral que utilizamos em nossa pesquisa: dos Estados Unidos, o Jogo Teatral, de Spolin, no qual a improvisação é utilizada na preparação, do ator ou do espetáculo; do Brasil, depois de diversos outros países da América Latina, Boal desenvolve o Teatro do Oprimido, no qual a improvisação é a base para a cena; da Inglaterra, Johnstone, por meio de seu trabalho pedagógico, começa a investigar a Improvisação como acontecimento cênico.

Pavis (1999, p. 205) define improvisação como a “Técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e ‘inventado’ no calor da ação”. O uso da improvisação em situações de imprevisibilidade pode, numa leitura rápida, dar a entender que esta técnica sirva com o propósito de contornar uma situação em casos excepcionais (no calor da ação).

Por sua vez, Maria Lucia Pupo, ao definir o verbete “Improvisação Teatral”, alerta para o entendimento limitado quanto à improvisação:

Se os dicionários teatrais caracterizam o ato de improvisar como atuar sem preparação, de modo não premeditado, que emerge no aqui-agora, Sandra Chacra emite uma ressalva a tal generalização, apontando que a própria natureza do encontro teatral implica alto teor de imprevisibilidade. Dado que a representação não pode ocorrer de modo perfeitamente idêntico em cada ocorrência, cabe reconhecer que improvisar é, em alguma medida, inerente ao jogo cênico, não se justificando, portanto em termos absolutos, contrapor improvisação e formalização (**Improvisação Teatral**. In: KOUDELA; ALMEIDA JR, 2015, p. 95-96).

Pupo, ampliando o argumento com relação ao uso da técnica de improvisação, sugere a definição de Odette Aslan, para quem a improvisação pode se consistir em três formas: a) “como instrumento de construção de um espetáculo”; b) “como elemento de formação do ator”; c) “como pode ser, em si mesma, o próprio espetáculo”.

Ao retomar os três autores utilizados na improvisação das aulas práticas, podemos dizer que: os Jogos Teatrais sistematizados por Spolin (2015) servem como técnica para a formação do/a ator/atriz e celeiro para a estruturação de um espetáculo; no Teatro do Oprimido, de Boal (2013), a improvisação é utilizada na construção e no momento da apresentação do espetáculo; Johnstone (MUNIZ, 2015) se vale da improvisação tanto para o treinamento do ator quanto sendo ela o próprio espetáculo.

Essa compreensão é importante para a forma como Muniz (2015) organiza, em seu livro “Improvisação como espetáculo”, diversas abordagens históricas e de técnicas sobre improvisação teatral, cujos “caminhos e resultados artísticos são essencialmente distintos, entretanto o que os une é a necessidade de **transformação**, seja do sujeito, da arte e/ou da sociedade na contemporaneidade” (MUNIZ, 2015, p. 63, grifo nosso).

Nesse sentido, a improvisação promove reações diversas de transformação dos sujeitos envolvidos no fazer teatral (atores/atrizes e espectadores/as) e na sociedade, por seu caráter intrínseco político (como já nos referimos no capítulo que tratamos de política), além, é claro, de proporcionar diretamente a transformação do próprio espetáculo cênico.

Entendemos, portanto, como aponta Muniz, que a improvisação se torna um caminho que pode possibilitar a transformação de si e da sociedade, na mesma direção daquilo que Freire (2015a, p. 127) entende como o processo educativo: “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. Logo, se queremos mudanças no sentido de emancipação, trabalhar improvisação em processos educativos se mostra uma possibilidade assertiva.

Muniz (2015, p. 64) organiza em três categorias as reações suscitadas pela improvisação teatral, destacando que a associação de reações tem apenas uma finalidade didática, de orientação de estudo e não de categorizar ou hierarquizar: a) “Reação transformadora do sujeito”; b) “Reação transformadora da sociedade”; c) “Reação transformadora do teatro”. A autora analisa diversos grupos e técnicas contemporâneas que utilizam a improvisação em seus trabalhos teatrais.

Porém, ao apresentarmos sua reflexão desses agrupamentos destacaremos apenas as três técnicas que abordamos em nossa pesquisa: Jogos Teatrais, Teatro do Oprimido, Sistema Impro, e que revelaram, coincidentemente (sem que prevíssemos ou intencionássemos), associação direta à pesquisa de Muniz, cada uma se encontrando numa reação definida por ela. A organização proposta por Muniz destaca as semelhanças e a aproximação das técnicas de cada agrupamento, não apontando suas diferenças, que seguem a seguinte intencionalidade:

Reação transformadora da sociedade – formada por aqueles grupos que encontram na improvisação uma via direta de denúncia da realidade social e de comunicação com a sociedade. Surge, sobretudo, a partir dos anos de 1960 nos EUA e na América Latina, seus principais representantes tratados serão Teatro do Oprimido e o Living Theatre. Apesar de suas diferenças ideológicas e estéticas, ambos os coletivos buscam na improvisação um instrumento de transformação política, social, cultural e educacional.

Reação transformadora do sujeito – está vinculada sobretudo à psicologia e à pedagogia. Composta por coletivos que encontram na improvisação uma ferramenta de transformação do ser humano por meio da libertação da espontaneidade e da criatividade. Seu campo de ação pode ser o tratamento psicoterapêutico, a educação de crianças e adolescentes ou dinâmicas com grupos em empresas, formação de atores e de professores de teatro, além da influência na criação de diversos espetáculos improvisados. Compartem o objetivo de transformação da sociedade com os da primeira tendência citada. Entretanto, essa transformação social é precedida por uma transformação do ser humano. Seus principais representantes: Playback Theatre e a metodologia dos Jogos Teatrais. Seus procedimentos são essencialmente diferentes, entretanto se encontram na forma como reagem diante da realidade, através da necessidade de mudar o indivíduo.

Reação transformadora do teatro – preocupa-se com a transformação da relação ator, texto e público no teatro atual. Utiliza a improvisação como base do espetáculo teatral, transformando-o e aproximando-o, na maioria das vezes, aos formatos esportivos, afim de recuperar o contato direto com o público e a emoção de assistir a um evento, cujo conteúdo e resultados não estão preestabelecidos. Seus representantes: o Match de Improvisação, Second City, The Compass Players e as propostas metodológicas de Keith Johnstone. Essas experiências também dizem sobre a necessidade de transformação do sujeito e/ou da sociedade, entretanto seus principais aportes se encontram na transformação do fato teatral em sua relação forma/conteúdo (MUNIZ, 2015, p. 66-67, grifos da autora).

As reações definidas por Muniz apontam o inter cruzamento das intencionalidades, demonstrando que os limites não são definitivos, rígidos, ou, até mesmo que eles não existam. Assim, podemos observar que as três técnicas que usamos como suporte para as práticas com jovens e adultos passeiam entre o reconhecimento de si, tanto na intenção de verificação da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011) como na possibilidade de superação das opressões na vida pessoal e social (FREIRE, 2015a).

Desse modo, as técnicas utilizadas pressupõem a emancipação, conforme tratamos no capítulo 3, num movimento de emancipação individual que possibilita a emancipação social, que apenas é possível numa ação coletiva e que se inicia com o reconhecimento da igualdade das inteligências.

Conforme Rancière (in: VERMEREN; CORNU, BENVENUTO, 2003, p. 199) procurou demonstrar em seu livro “A noite dos proletários”, a emancipação social é precedida pela emancipação individual e intelectual. Nesse sentido, observamos que as três técnicas de improvisação, em que cada uma representa uma reação transformadora, tocam, direta ou indiretamente, na questão da transformação social e do ser humano.

Segundo Muniz (2015, p. 63; 67), tanto a abordagem pedagógica de Spolin dos Jogos Teatrais quanto a abordagem política do Teatro do Oprimido, de Boal, pretendem “fazer frente a uma sociedade desigual, mostrando a crianças e adultos a necessidade de se aceitar a realidade não como algo absoluto, senão como uma escolha”. E o Sistema Impro também caminha na mesma direção, ao indicar que as improvisações que geram reação transformadora do teatro também refletem a necessidade de transformação do sujeito e da sociedade.

Essas constatações e ampliações da visão acerca da improvisação teatral só foram possíveis por nos mantermos atentos à escuta dos/as educandos/as e, assim, num movimento de criação e recriação, tentarmos caminhos novos na busca de mudanças, princípio fundamental para a emancipação:

Esse parece ser a tarefa primordial do professor de teatro: identificar os desejos e necessidades dos seus alunos para poder planejar ações pedagógicas que lhes correspondam e, assim, possibilitar a exploração de capacidades lúdicas, dramáticas e teatrais individuais e coletivas e favorecer-lhes a ampliação do conhecimento prático e da reflexão sobre teatro (SANTOS in: SANTOS; SPRITZER (Orgs), 2012, p. 09-10).

A seguir, apresentaremos as técnicas utilizadas e o relato de como algumas delas aconteceram nas práticas propostas.

5.1 JOGOS TEATRAIS: A LINGUAGEM TEATRAL PROPOSTA POR VIOLA SPOLIN

Escolhemos começar as práticas pelos Jogos Teatrais, em especial aqueles sistematizados pela estadunidense Viola Spolin¹⁹, pelo fato de esta técnica de improvisação ser a mais próxima da educação, pois foi desenvolvida no intuito de adaptar a metodologia de interpretação de Stanislávski ao universo pedagógico (ANDRÉ, 2011, p. 164). Assim sendo, ela é utilizada tanto no contexto da educação quanto na formação de atores/atrizes (KOUDELA in: SPOLIN, 2017, p. 22-23).

Spolin (2015, p. 4-6) explora a improvisação teatral abordando-a como uma forma de jogo, pois entende o teatro como um jogo. Aqui é importante esclarecermos a que essas duas palavras, jogo e teatro, estão se referindo.

Richard Courtney (2015, p. xx) propõe a seguinte distinção, “jogo: atividade a que nos dedicamos simplesmente porque a desfrutamos”; porém, o Jogo Teatral tem uma característica importante: a de ser um “jogo de regras: formalização do jogo em modelos com regras”, e o “teatro: representar diante de uma plateia”.

¹⁹ As propostas de Viola Spolin foram apresentadas pela primeira vez no livro *Improvisação para o teatro*. Posteriormente, os jogos propostos nesse trabalho foram organizados em três outros livros, visando facilitar o acesso e direcionar sua utilização: *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*; *O Jogo Teatral* no livro do diretor; *Jogos Teatrais na sala de aula*; todos traduzidos para o português por Ingrid Dormien Koudela, e publicados no Brasil pela editora Perspectiva.

Dessa forma, há dois elementos fundamentais nas propostas de Spolin: as regras e a presença de plateia, mesmo que no âmbito escolar os próprios estudantes sejam, em algum momento, espectadores. SPOLIN (2015, p. 11), destaca ainda a importância da plateia como “o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro”. Por isso, no Jogo Teatral, a plateia é parte integrante do jogo: este não poderia existir sem aquela.

Já a palavra teatro²⁰, de origem grega: *théatron* (θέατρον), significa o lugar de onde se vê e do qual se identificava o lugar onde a plateia ficava. Nesse sentido, podemos destacar que o teatro não representa apenas uma atividade, e sim, duas: a atividade de “fazer” e a atividade de “ver”, conforme Guénoun (2004, p. 14).

Spolin (2015, p. 5; 6) ressalta que “Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado”, o que torna os jogadores “ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances”. Por essas características do jogo, “surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo”.

No Jogo Teatral pensa-se a participação dos jogadores no seu envolvimento integral introduzindo elementos fundamentais para o entendimento da linguagem do teatro. Por essa característica, escolhemos iniciar as práticas com Jogos Teatrais, uma vez que os acordos coletivos necessários para entender as regras levam os participantes a um “sentimento” de pertencimento de grupo, o que proporciona confiança ao se apresentarem numa relação palco-plateia.

No livro *Improvisação para o teatro* (2015), Spolin aponta alguns elementos fundamentais para que o Jogo Teatral aconteça. É necessário estabelecer um ambiente onde a liberdade pessoal possa ser sentida, fugindo da análise de aprovação e desaprovação, pois o julgamento impede que os participantes se sintam livres para atuar.

Nesse sentido, o/a professor/a pode promover esse ambiente e não se posicionar como autoridade absoluta, mas sim atuar como um mestre emancipador, conforme observado por Rancière (2011).

²⁰ Cf.: **Teatro**. In: NASCENTES, 1955, p. 488.



Figura 20 – Apresentação das estatuas para a plateia, EM Olegário José
Fonte: Arquivo pessoal.

Em nossas primeiras aulas com Jogos Teatrais, constatamos esse ambiente de confiança, com o depoimento de um educando da EMEB Arlindo Miguel:

Até aqui aprendemos a prestar atenção, soltar o corpo, se deixar levar pelo o que está sendo feito. Também aprendemos uma coisa muito bacana, trabalhar em grupo e ter uma certa confiança no colega, se sentir sempre à vontade, deixar um pouco a timidez de canto.
(Protocolo do educando Gabriel)

Para o Jogo Teatral, o relacionamento do grupo deve ser cooperativo, e não competitivo: um depende do outro e o grupo depende de todos para solucionar os problemas do jogo. Essa interação dos/as participantes, focados/as em jogar juntos/as, pode diminuir ou eliminar as ameaças de julgamento quando se expõem diante do grupo; o trabalho pretende um grupo unido, que possibilite gerar segurança e confiança em se expressar artisticamente.

Dizemos que para se fazer teatro é necessário alcançar uma ‘alma grupo’. E para se atingir tal meta tanto os artistas como os educadores têm adotado processos criativos que objetivam despertar a consciência do eu, a consciência do outro e a consciência do entorno. Nesse sentido, pode-se dizer que a ação do fazer teatral é uma atitude de intervenção nas práticas da ética, da política e da construção do saber (ANDRÉ, 2007, p. 259).



Figura 21 – Exercício de confiança “João Bobo”, EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Arquivo pessoal.

Um aspecto expressivo destacado por Spolin consiste na “A técnica”. As técnicas não devem ser percebidas como um artifício mecânico, mas sim apresentar aos/as participantes as “muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa”, pois os Jogos Teatrais podem também proporcionar “a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária”, ampliando a percepção de mundo e de si, percebendo e se se percebendo “quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face” (SPOLIN, 2015, p. 13).

O educando Alberto, do 2º segmento da EM Olegário, em seu protocolo mostra que essa relação de aprender a “técnica” de teatro pode ajudar a perceber outros aspectos da vida. Nos exercícios de “caminhada no espaço” (SPOLIN, 2001, p. 76), cujo objetivo é ampliar a percepção de tudo que acontecia, ele disse: “Nós aprendemos a prestar a atenção, em nós. Andamos pela sala, mas não foi só andar, foi ver que tudo na vida tem que prestar atenção”.

Spolin (2015, p. 14) também nos apresenta exercícios de expressão corporal “A fisicalização” como um meio pelo “qual o material é apresentado ao aluno num nível físico e não verbal”. Exploramos amplamente os exercícios de fisicalização: estátua, espelho, fisicalizando um objeto, escultura e escultor, dentre outros, porque essa técnica “encoraja a liberdade de se expressar livremente” ao trabalhar, como destaca a educanda Simone em seu protocolo: “Fiz movimentos corporais, faciais, aprendi a me soltar na aula, sem timidez, nem medo de errar” (com a mesma intenção, nos valemos da técnica de Teatro Imagem na abordagem do Teatro do Oprimido, que veremos adiante).



Figura 22 – Exercícios de fisicalização, EMEB Janete Mally
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 23 – Exercícios de fisicalização, EM Olegário José
Fonte: Arquivo pessoal.

Outras séries de exercícios propostos por Spolin, os de blablação (2015, p. 109-114), também consistem numa estratégia para despertar a espontaneidade, de modo que os/as alunos/as não se prendam aos padrões formais de comunicação verbal, os quais, num primeiro momento, podem ser um limitador. Esses exercícios propõem improvisações utilizando a fala, mas com uma língua inventada ou mesmo com a blablação (blá-blá-blá), desse modo o jogo fica mais solto e dinâmico e a autocensura diminui.

O fato de não termos utilizado exercícios de blablação logo nas primeiras aulas com as duas primeiras turmas (oficinas nas escolas EMEB Arlindo Miguel e EMEB Janete Mally), e de propormos exercícios de cena com fala antes de explorarmos a espontaneidade que a blablação poderia propiciar, fizeram com que a autocensura nos exercícios de apresentação de cena com fala (Quem/Onde/O que e Teatro Fórum e Teatro Jornal) evidenciassem a dificuldade de expressão verbal dos participantes.

Daí podemos depreender que, pelo fato de ainda não se sentirem confiantes em expor suas ideias em cena, não houve o reconhecimento da igualdade das inteligências, o que levaria a uma liberdade de agir pela fala, a um ato político (conforme vimos na parábola do monte Aventino), uma vez que já estávamos lidando com aspectos de opressões vividos por eles/as. Logo, ao pular etapas, foi equivocado esperar que tivessem uma postura de libertação antes mesmo de reconhecerem suas potencialidades.



Figura 24 – Exercícios de blablação, EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse momento da pesquisa, os exercícios do Sistema Impro passaram a integrar as propostas e, em conjunto com estes, iniciamos os exercícios de blablação. De forma não hierarquizada, ou seja, uma técnica depois outra, propusemos os exercícios de Impro. Na 4ª experiência, que aconteceu com a turma do PEAT na EM Olegário, os exercícios de Impro passaram a serem propostos em um primeiro momento com as fisicalizações. Desse modo, os exercícios de cena do Teatro do Oprimido, que faziam uso de expressão verbal, foram realizados logo após as primeiras aulas, sem que houvesse inibição na utilização da fala.

Quase todas as propostas de Spolin se concentram em três elementos, essenciais para entendermos o Jogo Teatral: “lugar (Onde), personagem (Quem), atividade (O Quê)” (SPOLIN, 2015, p. 30). Os jogos, estruturados a partir dessas categorias, possibilitam a transposição da linguagem teatral para o jogo, objetivando solucionar o problema apresentado no exercício.



Figura 25 – Exercícios de fisicalização, EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Arquivo pessoal.

Spolin (2015, p. 31) destaca que “O Como” deve ser evitado no momento que antecede o jogo: “Como um problema é solucionado deve surgir das relações no palco como num jogo”, e não como preparação da improvisação, visto que ela inibiria a espontaneidade e a criatividade.

O que constatamos num exercício de improvisação de Teatro Jornal que realizamos com os/as educandos/as. Eles tiveram bastante tempo para preparar a improvisação, mas isso criou um bloqueio na hora da apresentação. Os/As educandos/as se cobravam, em cena, com falas do tipo “– Não foi isso que combinamos”, “– Agora é sua vez”. O que reafirma que “O Como”, deve ser evitado.

Apresentados os fundamentos das propostas de Jogos Teatrais, de Spolin, destacamos que nossa escolha ao iniciar as práticas a partir dessa técnica de improvisação se mostrou adequada, uma vez que pretendíamos introduzir a linguagem teatral nas primeiras aulas. Como destaca um educando da turma do PEAT:

Antes das aulas eu não sabia me expressar como deveria, tinha aquilo dentro de mim mas não sabia passar para a pessoa como deveria. O teatro não fica só dentro da peça, a pessoa que faz teatro se conhece melhor. Antes nunca tinha parado para pensar em coisas do Brasil do que está acontecendo, pensava: ‘O que eu vou fazer para mudar isso? Eu sou apenas mais um’. Antes eu me sentia sem responsabilidade de fazer qualquer coisa. Depois com o teatro entendi que se cada um que fazer sua parte consegue mover, consegue mudar, eu me envolvi com isso. Hoje em dia quando tenho oportunidade eu faço alguma coisa. (Entrevista do educando Luís)

Em conjunto, os Jogos Teatrais e os exercícios do Sistema Impro (aplicados antes ou ao mesmo tempo dos Jogos Teatrais) foram de extrema importância para proporcionar liberdade de expressão aos participantes, a fim de que reconhecessem que sua inteligência não é maior ou menor do que a de outras pessoas, e sim igual, dando-lhes a possibilidade de se manifestar sem autocensura, e agir no coletivo ao se colocarem politicamente, conforme o relato acima.

5.2 IMPRO: A ESPONTANEIDADE PROPOSTA POR KEITH JOHNSTONE

O dramaturgo e pedagogo inglês Keith Johnstone, desenvolveu o Sistema Impro, a partir da década de 1950. Investigando a improvisação na construção de narrativas, sua pesquisa o levou a perceber que os adultos se autocensuravam, não se permitiam liberdade para a criação e elevavam suas exigências a ponto de se cobrarem, por exemplo, quando iniciavam uma narrativa: as histórias “deveriam ser originais, profundas e perfeitas” (MUNIZ, 2015, p. 162).

Johnstone, que sempre esteve vinculado à educação, considera que a educação ruim limita e bloqueia a imaginação, a criatividade e a espontaneidade, gerando adultos que se sentem incapazes de imaginar e criar. Com o Sistema Impro, o autor desenvolveu métodos de desbloqueio na construção de narrativas, utilizando a improvisação como ferramenta da imaginação.

Johnstone concluiu que “A criação de uma estrutura dramática no calor da ação exige treinamento e técnica” (MUNIZ, 2015, p. 164), se permitindo o fracasso, pois a censura é uma autodefesa. Para tanto, é necessário proporcionar um ambiente de jogo solidário no qual o/a aluno/a se sinta confiante para se expressar livremente. Ao observar a própria formação, destacou que o medo de fracassar foi o principal fator que lhe boqueou a sua espontaneidade:

[...] esqueci que a inspiração não é intelectual, que não é necessário ser perfeito. Ao final, me negava a tornar por medo de fracassar, e meus primeiros pensamentos nunca pareciam bons o suficiente. Tudo devia ser corrigido e ordenado (JOHNSTONE, 1990 apud MUNIZ, 2015, p. 162).

Esse medo a que Johnstone se refere é bastante próximo a medo que os/as educandos/as da EJA apresentam ao não se sentirem à vontade em se manifestar. E não só com educandos/as da EJA, mas de uma forma geral esse sentimento de fracasso é observado em todos/as alunos/as, uma vez que uma educação embrutecedora gera uma elevada exigência a só agir se estiver completamente certo, porque o erro será punido, seja com notas, por exposição pelo coletivo do erro, seja por meio de instrumentos de advertências.

Para o adulto, essa exigência pela perfeição é um fator limitador da imaginação e da criação; nas crianças também podemos observar isso, mas elas estão mais próximas de experimentar a liberdade, pois ainda não passaram por todo processo de censura e exigências de assertividade que um adulto já pôde vivenciar em sua história de vida.

O bloqueio gerado pelo medo, pelo fracasso, pode ser verificado nas falas dos/as educandos/as. O Senhor Joaquim, educando da EMEB Arlindo Miguel, nos apresenta, em seu protocolo, a seguinte situação: “Eu preciso muito me soltar, procuro às vezes ser mais comunicativo, mas tem algo em mim que faz me prender e, com essa peça teatral, me sinto mais solto.” O que também percebemos no protocolo da educanda Simone:

Assim que me matriculei, confesso que me deu um gelo, um medo, não sei lá bem o que. Pois bem, as dinâmicas dessas aulas (teatro) me trazem alegria, foram poucas aulas, mas foi o suficiente para eu entender o quanto é importante essa aula de teatro.

É por considerar as características de desbloqueio da autocensura que a utilização do Impro veio a integrar nossas práticas. Pelo fato de terem sido pensadas para adultos, essas propostas de improvisações estimulam a criatividade por meio de exercícios que jovens e adultos facilmente aceitam ao entenderem a proposta.

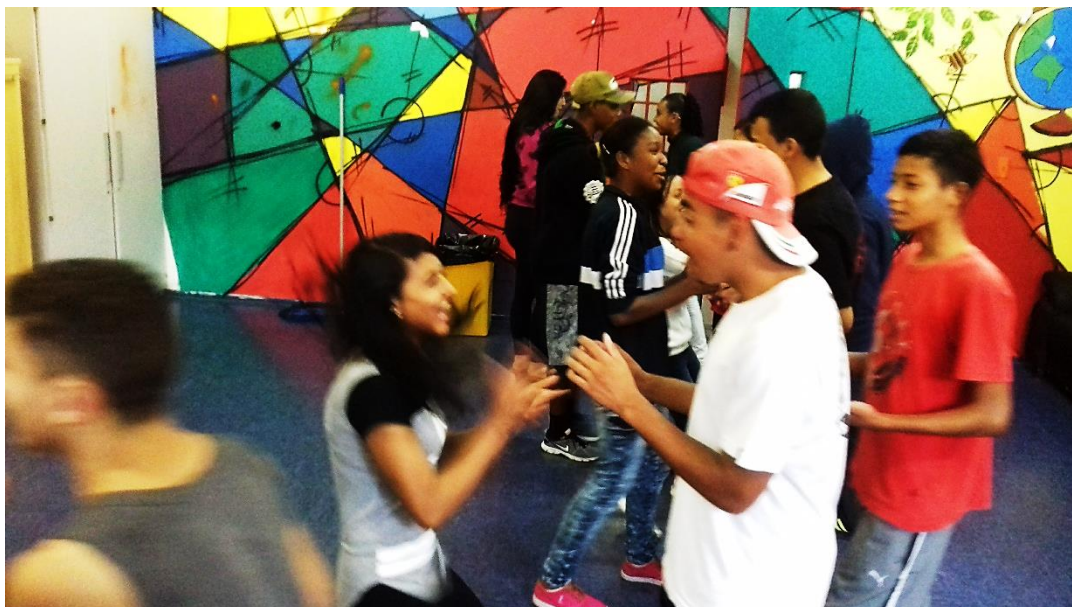


Figura 26 – Exercício de Impro, turma do PEAT
Fonte: Arquivo pessoal.

No Impro, a maioria dos exercícios de improvisação acontece simultaneamente, o que pode parecer um caos se observado de fora, porém, o fato de todos/as envolvidos estarem improvisando ao mesmo tempo, seja em agrupamentos pequenos, seja nos grandes, cria um ambiente que permite que os/as participantes falem e ajam sem inibições.

Nos primeiros exercícios propostos pelo Impro: Bala sim/não, branco/preto; jogo das três palmas e relação em dupla (atender a porta) (MUNIZ, 2015, p. 223-237), observamos que sem a presença da plateia a fala dos/as educandos/as se tornou mais solta e eles/as puderam verificar suas potencialidades criativas e reconhecer a igualdade das inteligências.

O educando Douglas, em seu protocolo, apresenta suas percepções das aulas de teatro, que talvez sejam um indício de que as proposições de emancipação pelo teatro podem ser um caminho possível, ao indicar o reconhecimento da igualdade das inteligências e a possibilidade se manifestar politicamente no coletivo:

Fazer teatro foi muito melhor do que eu pensava, pela primeira vez em muito tempo consegui fazer e falar coisas que não faria antes, nas discussões políticas percebi que muitos no grupo pensam como eu, o que foi uma ótima surpresa muito positiva.

E essa busca por uma liberdade de se expressar passa por exercícios direcionados a essa finalidade; e, como vimos em Spolin, num ambiente de confiança, onde os/as participantes possam sentir que o fracasso não será encarado como algo “ruim”, mas sim como uma possibilidade de tentativa. E, tal e qual na vida, o fracasso acontece na improvisação, todavia aprendemos com ele, o que nos faz avançar sem voltarmos para trás e nos fecharmos.

Sentir-se suficientemente protegido com o grupo e com o professor é fundamental para que o ator-improvisador se liberte de suas defesas e possa começar a reagir a estímulos internos e/ou externos, sem censurar seus primeiros impulsos. Em resumidas palavras, o primeiro grande desafio é perder o medo do fracasso.

O curioso é que a improvisação é, necessariamente, o lugar do fracasso, [...]. Esse é um paradoxo interessante dessa metodologia de trabalho, há de se perder o medo do fracasso justamente pela constante convivência com o erro (MUNIZ, 2015, p. 165).

Ao estabelecer um ambiente solidário (que em nossa prática aqui descrita conseguimos por meio dos exercícios de Jogos Teatrais), trabalhamos com os exercícios do Impro que contemplavam conceitos básicos da improvisação, por isso não nos aprofundamos nos elementos estruturais da improvisação, o que nos pareceu adequado diante da limitação de tempo, dada pelos poucos encontros (15 em média).

No Impro, um dos conceitos básicos da improvisação é a *escuta*: o/a improvisador/a deve escutar a si próprio, seus companheiros e o público. Quando uma improvisação não flui, significa, muitas vezes, que é causada por um bloqueio, ou seja, uma negação a uma proposta, o que pode estar associado a dificuldades de se escutar em cena:

A improvisação é sempre um ato de dar e receber, conceito caro também a Spolin (2003). Para desenvolver a escuta em um ator, deve-se ampliar sua disponibilidade e flexibilidade em cena. Se o ator insiste em manter o controle de uma situação, acaba não escutando os estímulos de seus companheiros, impondo a eles uma ideia preconcebida e bloqueando a improvisação, ele se distancia do círculo de possibilidades e dificulta a espontaneidade do coletivo: isso é o mais maravilhoso da improvisação: 'de repente você está em contato com pessoas livres, cuja imaginação parece funcional sem limites' (JOHNSTONE, 1990, p. 91 apud MUNIZ, 2015, p. 171).

Dessa forma, após se atentar à escuta, ao praticar a improvisação por um tempo, é importante manter viva a criação e romper com a rotina (MUNIZ, 2015, p. 172).

Outro conceito importante no Impro consiste em estar aberto às propostas que surgem na improvisação, sempre dizendo “sim” para, dessa forma, não bloquear o/a outro/a ator/atriz, não gerar frustração e, principalmente, pela possibilidade de novas ideias que podem abrir portas à criação e fugir da rotina. A utilização do “sim” é entendida como um elemento importante para a realização da improvisação, não se supõe que isso seja levado para além do jogo cênico. Na vida há que se ter uma postura crítica, reflexiva e de ação transformadora.



Figura 27 – Exercício de Impro, EMEB Janete Mally
Fonte: Arquivo pessoal.

Com a escuta aberta e a aceitação das propostas pelo “sim”, chegamos ao conceito do rebote, o qual, segundo Johnstone (apud MUNIZ, 2015, p. 174), se refere a “associações imediatas” dando agilidade ao jogo: o rebote parte da escuta e os “primeiros pensamentos” devem ser usados para impedir a censura. O rebote funciona como a imagem de uma bolinha que é lançada e ao tocar em uma superfície reage a essa recepção.

Ainda segundo Muniz, Johnstone chama o rebote de “primeiros pensamentos” ou “associação direta”. Sendo assim, a reação imediata a uma proposta ocorre numa velocidade a impedir que os censores invalidem a primeira ideia de reação. O rebote estabelece um diferencial quanto a outras metodologias propostas (Jogos Teatrais e Teatro do Oprimido), no que se relaciona com a velocidade das improvisações:

Segundo Johnstone, a criatividade reside na capacidade de expressar as livres associações surgidas a partir da escuta de estímulos internos ou externos. A velocidade dos exercícios dedicados ao treinamento do rebote tem como finalidade permitir que os primeiros pensamentos e as associações livres se manifestem sem que o aluno possa controlá-los (MUNIZ, 2015, p. 174).

E agora chegamos aos *motores* da improvisação, que representam o estímulo pelo qual se inicia a improvisação e funciona como a “faísca inicial”. O desafio da improvisação consiste em propor situações surpreendentes tanto para a plateia como para o/a ator/atriz (MUNIZ, 2015, p. 178).

Muniz (2015, p. 179) destaca que o motor não representa algo definitivo: a escuta leva ao rebote que, por sua vez, gera uma ação que estimula um novo motor:

“motor → escuta → rebote → ação → motor → escuta → rebote → ação → motor...”

Essa dinâmica dos exercícios propostos por Johnstone permitiu maior envolvimento dos/as educandos/as com a improvisação. E, uma vez que as práticas anteriores nos possibilitaram perceber isso, trabalhamos com essa metodologia logo nas primeiras aulas da turma do PEAT, a última que pesquisamos.

5.3 TEATRO DO OPRIMIDO: A ABORDAGEM POLÍTICA PROPOSTA POR AUGUSTO BOAL

O brasileiro Augusto Pinto Boal nasceu no Rio de Janeiro onde iniciou sua trajetória teatral. Mas foi no Teatro Arena, na cidade de São Paulo, nos anos que antecederam o Golpe Civil Militar de 1964, é que tem as primeiras ideias de Teatro do Oprimido (TO), gestadas a partir da necessidade de discutir questões políticas, democratizando a participação de todos/as, e fruto de suas experiências junto ao Centro popular de cultura (CPC). Porém, é no exílio que Boal, em 1970, sistematizou as técnicas de Teatro do Oprimido, sendo reconhecido mundialmente como criador do Teatro do Oprimido.

A aproximação entre o Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Oprimido não é mera coincidência: a trajetória e o engajamento político de Boal e Freire são muito próximas. Freire participa do Movimento de Cultura Popular (MCP) como um de seus fundadores em Recife (FREIRE, Ana. 1996, p. 34-40). Por sua vez, a criação do MCP influencia a dos Centros Populares de Cultura (CPCs) dos quais Boal participaria (BOAL, 1984, p. 26).

Ambos os autores são exilados por posturas políticas que desagradavam o regime militar instaurado pelo golpe de 1964; os dois desenvolvem suas pesquisas por meio da observação das injustiças culturais e sociais sofridas pelos oprimidos e pela ausência de consciência política destes, as quais imprimem uma aceitação das condições de vida sem que vislumbrem, muitas vezes, possibilidades de mudanças.

No intuito de eliminarem as barreiras entre professores/as e alunos/as e entre ator/atriz e plateia, Freire e Boal, respectivamente, observam, na educação e no teatro, uma possibilidade de transformar a relação de opressão e incluir alunos/as e espectadores/as na tomada de decisão pela participação. Nesse sentido, é inevitável não se pensar em Teatro do Oprimido quando se pretende trabalhar linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a pedagogia de Freire é, em grande parte, pensada para essa modalidade de ensino.

A conceitualização da improvisação não consistiu o foco do trabalho de Boal, mas sim a formulação de teorias, as quais, na prática, garantiam a utilização da improvisação, conforme sublinha Sandro de Cássio Dutra²¹ (2015). Entretanto, o autor destaca que a improvisação se tornou elemento fundamental do TO, sendo o motor de várias modalidades que o compõem. Dessa forma, a improvisação aparece na trajetória de vida de Boal sendo utilizada com duas finalidades: preparação de ator/atriz e na apresentação da encenação:

Considerando esses dois momentos da improvisação em Boal, poderíamos denominá-los 'improvisação preparatória' e 'improvisação conjuntural', entendendo a primeira como a improvisação utilizada na preparação do espetáculo (Teatro de Arena) e a outra integrando o evento cênico (Teatro do Oprimido) (DUTRA, 2015, p. 235).

Em nossa prática, a improvisação com o TO priorizou o evento cênico, uma vez que Jogos Teatrais e exercícios do Impro já cumpriam a função no sentido de "improvisação preparatória", que aparece também em Boal, quando ele propõe um sistema de exercícios e jogos "*joguexercícios*" aos quais se denomina "O arsenal do Teatro do Oprimido" (BOAL, 2007, p. 85-315).

Nesse sistema, os exercícios objetivam "melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, re-harmonização. O exercício é uma *reflexão física* sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão"; enquanto os jogos "tratam de expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são *extroversão*" (BOAL, 2007, p. 87, grifos do autor)

Em nossas atividades bem poderíamos ter optado por trabalhar todo o conhecimento que envolve o TO, o que, talvez, nos levaria aos mesmos resultados. Todavia, diversificar a abordagem, apontando que são possíveis vários caminhos, foi o que mais contou em nossas escolhas das técnicas de improvisação aplicadas. E, como a diversidade era nosso norteador, claro que também nos servimos de alguns exercícios do arsenal do Teatro do Oprimido.

²¹ Cf.: Linhagens e noções fundamentais de improvisação teatral no Brasil: leituras em Boal e Burnier (2015), fruto de sua tese de doutorado no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO.



Figura 28 – Exercício “Hipnotismo” do arsenal do TO, EMEB Janete Mally
Fonte: Arquivo pessoal.

Durante nossa pesquisa prática, não necessariamente realizamos as técnicas de Teatro do Oprimido depois (no sentido de sequência) dos Jogos Teatrais e do Impro. Na maioria das vezes, aconteceram simultaneamente; quanto às estéticas de apresentação, exploramos apenas três técnicas do TO: Teatro imagem, Teatro Jornal e Teatro Fórum.

Boal, ao apresentar as variações de encenações/intervenções teatrais do TO, desenha uma árvore que funciona como um esquema, no qual é possível visualizarmos as raízes, que alimentam o Teatro do Oprimido; o tronco, que dá sustentação; e as diversas variações possíveis que podem gerar frutos em seus galhos, numa estrutura que denominou de “Árvore do Teatro do Oprimido” (BOAL, 2013, p. 15-19):

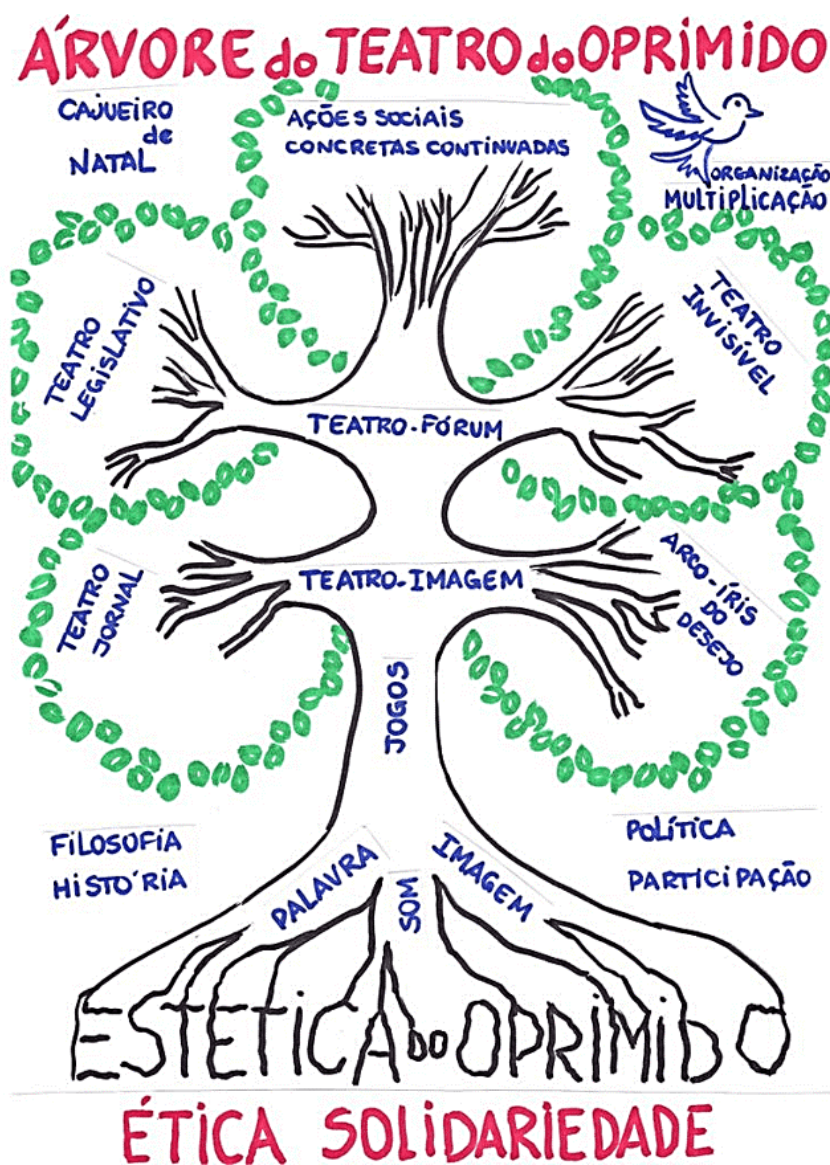


Figura 29 – Árvore do Teatro do Oprimido
Fonte: Somos Todos Artistas.²²

A árvore, que representa as diversidades das técnicas do TO, está plantada em um solo fértil de ética, política, filosofia e história do qual se alimenta e apresenta, na solidariedade entre iguais, a medula do Teatro do Oprimido (BOAL, 2013, p. 15-16). As raízes da árvore são: a palavra, o som e a imagem; no tronco, os jogos simbolizam a “vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis” (BOAL, 2013, p. 16); e os jogos a fim de desmecanizar o corpo, abrindo diálogos sensoriais.

²² Disponível em: <<http://somostodosartistasboal.blogspot.com.br/2011/01/arvore-do-oprimido-e-seus-galhos.html>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

Subindo, vemos o Teatro Imagem, que se utiliza da expressão corporal, dispensando a palavra, e se ramifica em dois galhos: o Teatro Jornal – que transforma textos jornalísticos em cenas teatrais, revelando os significados das imagens e das palavras; e o “Arco-íris dos Desejos usando palavras e, sobretudo, imagens, permitem a teatralização de opressões introjetadas” (BOAL, 2013, p. 17).

Acima, situa-se a técnica mais conhecida do TO: o Teatro Fórum, no qual os espectadores, que Boal (2013, p. 18) chama de *spect-atores*, são convidados a entrar em cena e improvisar. Esse galho se ramifica em três outros: Teatro Invisível – com intervenções nos locais onde as opressões acontecem, sem que seja percebida a linguagem cênica; Teatro Legislativo – mistura o Teatro Fórum aos procedimentos das casas legislativas; o último galho representa as ações diretas e concretas na sociedade de modo continuado.

Boal (2013, p. 19) sublinha que o “objetivo de toda árvore do oprimido é dar frutos, sementes e flores: é o que desejamos para o Teatro do Oprimido, que busca não apenas conhecer a realidade, mas transformá-la ao nosso feitio”.

Nas aulas, as primeiras abordagens do TO sempre se deram pelas propostas de Teatro Imagem, numa aproximação com a fisicalização dos Jogos Teatrais, de Spolin. O objetivo do Teatro Imagem consiste em auxiliar os participantes “a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades etc.) e objetos” (BOAL, 2007, p. 05).

Antes dos exercícios, iniciávamos as aulas com uma roda de conversa em que todos/as pudessem se colocar, dizer o que estavam sentindo e esperando para aquele momento. Nos dias em que nossa intenção era trabalhar TO, lançava perguntas para saber o que eles entendiam sobre opressão, quais opressões podiam observar em suas vidas e uma sequência de questões relacionadas ao tema, conforme a conversa ia acontecendo.

A partir das informações obtidas nas conversas, começávamos a trabalhar com Teatro Imagem. Entre os/as educandos/as, quando solicitados a criar uma “estátua” que representasse as opressões, o tema e a abordagem mais recorrentes eram a violência: assalto, abuso policial, conflito familiar etc.



Figura 30 – Teatro Imagem, EM Olegário José.
Fonte: Arquivo pessoal.

Num segundo momento, todos/as deviam interagir coletivamente; depois trabalhávamos a relação palco-plateia, na qual as imagens, criadas corporalmente, eram apresentadas primeiro individualmente e depois em grupo, de modo a promover interação entre as imagens. Esses encontros mostravam um forte envolvimento do coletivo para discutir questões de opressão.

Na maioria das imagens individuais, os/as educandos/as, ao se colocarem como oprimidos, criavam imagens corporais que representavam pessoas sendo revistadas por policiais. Quanto às imagens do opressor, a figura do policial apontando uma arma era a mais recorrente. Quando essas imagens se apresentavam coletivamente, pedíamos para que elas interagissem umas com as outras, e a cena de uma abordagem policial era a que, na maioria das vezes, se formava.



Figura 31 – Teatro Imagem em cada uma das 4 experiências
Fonte: Arquivo pessoal.

A partir dessas conversas propúnhamos a realização do Teatro Jornal que “serve para desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação” (BOAL, 2013, p. 17), selecionando textos de reportagens jornalísticas atuais e, ao mesmo tempo, participando nas conversas sobre as opressões.

Conforme Boal (2013, p. 149), existe uma série de desdobramentos possíveis para se realizar o Teatro Imagem: Leitura Simples; Leitura Cruzada; Leitura Complementar; Leitura com Ritmo; Ação Paralela; Improvisação; Histórico; Reforço. No entanto, como nosso tempo não nos permitia desenvolver todas essas etapas, depois da leitura simples das notícias, seguida de uma profunda discussão dos assuntos, dividíamos os grupos e cada um ficava com uma notícia a ser analisada.

Após um tempo de conversa nos grupos a notícia era improvisada e apresentada aos outros grupos.

A escola Arlindo Miguel foi a primeira em que realizamos essa proposta. E, a partir da observação dessa atividade e do Teatro Fórum que se seguiu, verificamos que o uso da fala precisaria ser mais bem trabalhado com os exercícios de Blablação e Impro.

Na aula referida, apresentamos aos/as educandos/as três reportagens sobre questões políticas, as quais já haviam aparecido em nossas conversas. Numa, o Ministro da Saúde defendia que mais pessoas adquiram planos de saúde para não precisarem do atendimento do SUS; outra tratava do desrespeito aos idosos tanto por parte dos motoristas de ônibus, que não param para eles, quanto pelos maus-tratos nos transportes públicos; a última se referia à parcialidade dos policiais e do sistema jurídico no tratamento desigual dispensado aos mais pobres.

Depois de analisarmos as reportagens, organizamos três grupos que tiveram tempo para preparar a cena. Porém, esse processo mostrou-se mais lento. Não conseguimos apresentar as cenas naquele encontro, mas no próximo, demos mais um tempo para os/as educandos/as se organizarem para apresentar as cenas. Tornou-se evidente que a expressão verbal consistiu um limitador; o constrangimento de alguns era visível; outros dirigiam comentários à plateia a fim de desviar a atenção da cena.



Figura 32 – Teatro Jornal: desrespeito aos idosos, EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 33 – Teatro Jornal: atendimento do SUS, EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 34 – Teatro Jornal: tratamento desigual, EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Arquivo pessoal.

As práticas de encenação de Teatro Fórum também aconteceram sempre precedidas de um debate sobre as relações de opressões que podemos observar na sociedade, o que nos permitia discutir o que os/as educandos/as vivenciavam, como

relata Regina no seu protocolo da aula: “O tema da aula, era o significado dessas duas palavras: opressão e oprimido. Discutindo esse assunto fomos nos soltando e alguns entraram em seus particulares, ou seja, sua própria vida pessoal”.

Dessa forma, utilizamos os próprios relatos pessoais dos/as educandos/as para realizar as improvisações do Teatro Fórum. Como afirmava Boal (2007, p. 42): “Todo o sistema do Teatro do Oprimido foi desenvolvido em resposta a um problema político, bastante particular e concreto.”

O Teatro Fórum, que inicialmente era nominado “Teatro-Foro” (BOAL, 1984, p. 149) consiste na apresentação de uma cena na qual o protagonista se encontra em situação de opressão. E, tão logo a cena termine, “pergunta-se se os espectadores estão de acordo com as soluções propostas pelo Protagonista; é de supor-se que dirão que não” (BOAL, 1984, p. 150).

Nas primeiras apresentações de Teatro Fórum, solicitava-se à plateia que sugerisse uma ação a ser realizada pelo protagonista, como alternativa e tentativa de que superasse a opressão. Nesse caso, o/a próprio/a ator/atriz realizava a cena novamente com a indicação do público, o que foi alterado depois que uma mulher da plateia não se sentiu contemplada com a ação realizada pelo protagonista, o que motivou Boal a convidá-la a substituir a atriz.²³

Após esse acontecimento, o Teatro Fórum passou a incentivar os propositores das ideias a subirem no palco e encenar suas sugestões daquilo que pode acabar com a opressão.

A ideia do Teatro-Fórum, do diálogo entre artistas e público, não se restringe ao teatro, baseando-se, sim, na crença de que todos nós somos artistas, mesmo aqueles que jamais se profissionalizaram ou pensaram nisso. Não seria maravilhoso ver um espetáculo de dança onde os dançarinos dançassem o primeiro ato, e no segundo mostrasse aos espectadores como dançar? Não seria maravilhoso um espetáculo musical onde os atores cantassem na primeira parte, e na segunda cantássemos todos?

Igualmente maravilhoso seria um espetáculo teatral onde no primeiro ato os artistas nos mostrassem sua visão de mundo, e no segundo a plateia pudesse inventar um mundo novo (BOAL, 2007, p. 43).

²³ Fato narrado por Augusto Boal no documentário “Augusto Boal e o Teatro do Oprimido”. Brasil, 2010, 62min. COR. Direção: Zelito Viana. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

Essa estrutura teatral proposta por Boal afirma a igualdade das inteligências, concebendo que todos/as podemos agir sem hierarquização, sem que uma pessoa não se imponha sobre a outra numa relação de opressão. A abordagem política sistematizada por Boal promove a emancipação ao conferir ao público a liberdade de se manifestar e agir e, assim, poder transformar a realidade social injusta para muitas pessoas.

Os espectadores, “aos quais chamamos de *spect-atores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias”; desse modo, o Teatro do Oprimido, coloca em ação todos/as envolvidos/as no acontecimento teatral, entendendo que “o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2013, p. 18, grifo do autor), no mesmo sentido do que Marx (apud BOAL, 2013, p. 18) afirmou: “Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la.”



Figura 35 – Teatro Fórum, EMEB Janete Mally
Fonte: Arquivo pessoal.

Sem dúvida, o Teatro Fórum representou os momentos mais significativos de nossas práticas; seja em uma constatação sobre a dificuldade de se expressar, como

aconteceu nas duas primeiras experiências; seja no movimento de engajamento com a técnica de Teatro Fórum, na quarta experiência, o que resultou em uma apresentação pública.

Numa das aulas, na primeira experiência depois de conversarmos sobre oprimidos e opressores e as situações de opressões que identificavam em suas vidas, realizamos alguns exercícios coletivos; em seguida, organizamos três grupos aleatoriamente e cada um recebeu um tema das opressões vividas e relatadas no início do encontro.

Os temas foram: agressão familiar (filhos), machismo e violência doméstica. Depois de um tempo em que os grupos organizaram a cena, fomos à apresentação. Porém, o grupo que ficou com o tema violência doméstica não estava se sentindo à vontade (duas das integrantes já tinham vivido essa opressão) e o grupo não quis se apresentar.

A primeira cena apresentada era a de uma mãe que vai buscar a filha na escola, pois fora chamada pela direção por causa da indisciplina da filha. A mãe chega em casa e conversa com o pai para que, juntos, resolvam o problema. Todavia, o pai se mostra indiferente e não quer saber do assunto. Então a mãe leva a filha para o quarto e bate nela.

Quando abrimos para a participação dos *spect-atores*, a primeira intervenção optou por tentar conversar com a filha, excluindo o pai da responsabilidade. A plateia protestou; outra participante substituiu a personagem da mãe, brigou com o pai e reconheceu sua responsabilidade por ser uma mãe ausente e muito violenta. Nesse momento, a educanda que tinha compartilhado essa história achou errada a postura da mãe, pois alegava que hoje a filha, já adulta, a agradece por ter apanhado, reconhecendo que merecia.

O debate se acalorou e as duas educandas, a mãe-personagem e a mãe-real, ficaram chateadas uma com a outra. Já nos próximos encontros esse desentendimento havia desaparecido, como se nada tivesse acontecido entre elas.

A segunda cena apresentada, sobre o machismo, foi organizada da seguinte forma: um homem está no ponto de ônibus, passa uma mulher e ele a assedia. Ambos discutem, e ela sai de cena. Em seguida, entra um ator representando um personagem gay e canta o homem que está no ponto, que se ofende e fica muito irritado.

Infelizmente, tivemos de parar nesse momento, pois já estávamos no final da aula. Não foi possível dar continuidade a essa cena no próximo encontro porque alguns dos participantes não estavam presentes.

A turma demonstrou que é muito engajada na discussão sobre opressão. No entanto, quando os/as educandos/as foram para o palco, percebemos que não conseguiam expor suas ideias utilizando a linguagem oral. Então começamos a pensar em outras estratégias para superar essa dificuldade, como parar a cena e conversar com os/as colegas.



Figura 36 – Teatro Fórum, EMEB Arlindo Miguel
Fonte: Arquivo pessoal.

Nas experiências de Teatro Jornal e de Teatro Fórum entendemos que quando as propostas de improvisação com o uso da argumentação oral aconteceram sem antes trabalharmos a blablação e o Impro (como no caso das duas primeiras experiências), os/as educandos/as se sentiram incomodados/as com a exposição.

Porém, na quarta experiência, os exercícios de Impro foram trabalhados antes das propostas de Teatro Fórum, situações em que as cenas se desenvolveram dentro de um ambiente confortável para os/as educandos/as, a ponto de eles/as toparem fazer uma apresentação de Teatro Fórum em outra escola, para discutir um abuso de autoridade do prefeito em relação a uma ação da escola.

Na quarta experiência, em que desde os primeiros encontros trabalhamos Jogos Teatrais e Impro, e depois de perceber que o grupo tinha adquirido confiança e se sentia à vontade para se expressar, desenvolvemos algumas técnicas de Teatro Imagem e Teatro Fórum. Num primeiro momento, o Teatro Imagem contribuiu para o entendimento e o debate das opressões, ao estimular a apresentação de imagens que os/as jovens entendiam como opressão para, num segundo momento, nos encaminharmos para a realização do Teatro Fórum.

Temas como homofobia, gravidez na adolescência, violência policial, *bullying* e exploração no trabalho foram compartilhados pelos/as jovens e apresentados no Teatro Fórum, em que as participações dos *spect-atores* nem sempre foram assertivas na resolução das opressões, mas levou a um debate profundo sobre os temas.



Figura 37 – Teatro Fórum, turma do PEAT
Fonte: Arquivo pessoal.

Entusiasmado com o Teatro do Oprimido, propus aos/as educandos/os realizarem uma apresentação de Teatro Fórum junto a toda comunidade escolar (gestão, pais, educadores/as e educandos/as) num sábado letivo, de uma escola também municipal, de ensino fundamental I, que fica próxima da EM Olegário José.

Começamos a debater qual tema devíamos abordar na apresentação. Foi sugerido tratarmos do problema que estava acontecendo e que havia revoltado a todos/as na escola em que iríamos nos apresentar: na época, trabalhos de pintura dos/as alunos/as no muro da escola foram apagados, bem como em todas as escolas do bairro, onde se pintou nas fachadas das escolas a cor “azul bebê”, decorrente de um programa do prefeito de São Bernardo do Campo, e que se tornou a lei intitulada “Parede Limpa”²⁴.

Depois de decidido o problema a ser abordado, a cena foi organizada e apresentada. Num primeiro momento, os/as educandos/as vestiram camisetas brancas que representavam o muro da escola e, antes de a cena iniciar, as crianças presentes na plateia foram convidadas a desenhar com tinta guache nas camisetas brancas, representando o movimento que aconteceu quando eles/as pintaram os muros da escola.

Depois das camisetas pintadas pelas crianças, iniciamos a cena com o professor de artes conversando com os/as alunos/as (nesse caso, já sendo interpretados pelos/as atores/atrizes). Assim que se abre essa cena, entra o prefeito, todo engravatado, chamando seus ajudantes, denominados de “azuizinhos”, de maneira mal-humorada; dá ordem a eles para trazerem uma roupa de gari, a qual veste em cena (essa situação do prefeito se vestindo de gari aconteceu realmente, com o prefeito de São Bernardo do Campo, Orlando Morando, ao imitar a mesma atitude do prefeito de São Paulo João Doria).

Todo fantasiado de gari, o prefeito faz um discurso inflamado, criticando a pichação e a poluição visual do muro da escola, e ordena que os “azuizinhos” comecem a pintar de azul os muros, apagando os desenhos. Nesse momento, as

²⁴ Lei Nº 6534, de 15 de março de 2017, que dispõe sobre a criação de infração administrativa que caracteriza poluição visual em bens públicos e particulares, a imposição de multas, e dá outras providências. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a2/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2017/654/6534/lei-ordinaria-n-6534-2017-dispoe-sobre-a-criacao-de-infracao-administrativa-que-caracteriza-poluicao-visual-em-bens-publicos-e-particulares-a-imposicao-de-multas-e-da-outras-providencias?q=6.548>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

crianças que assistiam à peça já começavam a se manifestar, protestando, mas a peça seguiu. Durante a pintura, o professor volta à cena com as crianças e contesta a ação do prefeito, que se inflama e diz que ele é quem manda na cidade.



Figura 38 – Apresentação do Teatro Fórum, turma do PEAT
Fonte: Arquivo pessoal.

A peça termina com o professor sem saber o que fazer. Quando abrimos para que a plateia pudesse participar, muitas crianças queriam entrar em cena; organizamos de modo que um de cada vez entrasse para tentar resolver o problema: em todos os casos, os *spect-atores*, ao assumirem o personagem do professor, eram humilhados pelo prefeito que os ameaçava usando de autoritarismo.

Depois de algumas tentativas sem sucesso, uma menina, que mal entrou em cena, começou, da plateia mesmo, a dizer que o prefeito é quem trabalhava para ela e que ele tinha de ouvir o que as pessoas queriam. Nesse momento, ela motivou as crianças da plateia a gritarem com o prefeito mandando-o sair de cena e parar de apagar os desenhos que elas tinham feito. A plateia em coro gritava: “– i fora, i fora, i fora...”.



Figura 39 – Apresentação do Teatro Fórum, turma do PEAT
Fonte: Arquivo pessoal.

A repercussão dessa cena chegou até a Secretaria de Educação, que se manifestou dizendo que o muro poderia ser novamente pintado pelas crianças e que não seria mais pintado de “azul-bebê”. Essa ação não foi importante apenas pela transformação real que provocou na escola: foi um momento significativo para os educandos/as que apresentaram o Teatro Fórum e para as crianças da escola que viram que sua participação coletiva na cena reverteu uma situação que os/as incomodava.

Com relação a essa apresentação, o educando Luís que fez o papel do prefeito destacou:

Naquele momento as crianças estavam passando por aquele processo, muitos olhavam e não entendiam: “– O que está acontecendo com a minha escola? Tiraram todas as pinturas que a gente fez, eles estão pintando de azul. Será que isso é certo? Será que isso é errado?” e foi interessante que o teatro conseguiu chegar até as crianças, porque nós conseguimos criar uma mobilização e passar uma visão do que estava acontecendo, o que iria fazer elas pararem para pensar que podem fazer algo para mudar. O interessante é que nós abordamos esse tema de uma maneira divertida, chegando até as crianças.

Por meio dessa voz, observamos o reconhecimento da igualdade das inteligências e o despertar de uma consciência política, assumindo a importância de se manifestar, agir, compartilhar com o coletivo, para que mudanças possam vir-a-acontecer. O acontecimento, a mudança, a consciência, a política, o coletivo, o eu, o outro, precisam ser despertados constantemente: com esperanças, podemos sonhar; sonhando, podemos agir; agindo, podemos transformar!

Nossas experiências possibilitaram uma leitura da teoria na perspectiva de que é possível, por meio do teatro, promover a conscientização na superação das opressões. A apresentação da peça do Teatro Fórum aconteceu no nosso último encontro, o que proporcionou enorme satisfação por participar desse sonho possível que sonhamos juntos.

Esse sonho possível jamais será um sonho possível fixo, será um sonho possível que irá se transformando, irá se criando e re-criando de maneira permanente, à medida que as massas considerem que esse sonho possível se lhes escapa para assim estabelecer um novo sonho possível. Entendo que, no fundo, a história é colocar-se sonhos possíveis, é lutar por alcançar esses sonhos possíveis (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 103-104).

Em entrevista com o educando Luís, da turma do PEAT, tivemos a possibilidade de constatar que todo esse processo permitiu o reconhecimento da igualdade das inteligências e, por consequência, a consciência política e a importância de se manifestar, a qual, por sua vez, possibilita o inteirar-se das estruturas sociais e históricas atuantes e das formas de transforma-las.

Luís expressa essa transformação ao afirmar que as aulas de teatro o tornaram mais questionador, num processo “dentro de mim e fora de mim também”, o que chega a incomodar outras pessoas, pois o questionamento não inquieta apenas aquele que o faz, mas também aqueles que nos rodeiam: “É muito interessante que muitas pessoas não gostam de pessoas que se manifestam, muitas pessoas não gostam de pessoas que tentam mudar o que está imposto.”

Em sua percepção, o educando reflete acerca da moldura de opressão que reveste as pessoas: “Eu acho que isso não é um erro das pessoas, que vem com elas, eu acho que elas foram ensinadas desta maneira e elas simplesmente não querem fazer algo para tentar mudar isso, mesmo vendo que aquilo está errado.”

No entanto, vale destacar que, muitas vezes, não é que as pessoas simplesmente não querem mudar, despertar sua voz. Há aí algo muito mais profundo, um lugar de tolhimento, fruto de se sentirem menores ou incapazes de que suas ações gerem mudanças. Existem estruturas que aprisionam pessoas, sonhos, agires, cerceando a transformação de si, do outro e do mundo.

Há questões que perpassam a história de um povo, que se traduzem em heranças de opressões, sejam elas de classe social, gênero, racial etc. Opressões marcadas nos trajetos sócio-histórico-político-cultural de pessoas impelidas e impedidas de ser e fazer sua própria história política, de ouvir o alcance da própria voz, como vimos nos autores aqui trabalhados.

É interessante que quando eu comecei a me posicionar, eu percebi que tinham pessoas que concordavam e discordavam, e eu tomei para mim, que independente se a pessoa discorda ou concorda, os problemas existem [...]. Isso de eu me expressar, e elas verem que alguém está fazendo algo de diferente, mesmo que elas não gostem, vai mudar alguma coisa nelas. Política como aprendi nas aulas de teatro, não é simplesmente você estar dentro do senado de terno e gravata e regendo as leis para um país inteiro, ou para um estado, por tudo que aprendi, eu vi a importância da política, em que as pessoas podem fazer sua própria política, e ter voz, principalmente o povo pobre. Eu acho isso muito importante, sabe. A manifestação artística, principalmente, é uma das formas mais fortes de política [...]. Uma pessoa que tenta se manifestar, eu acho que a política flui muito mais fácil. No nosso país isso é muito difícil, culturalmente difícil, sabe, desde a época da escravidão dos negros até hoje em dia, só que todas as pessoas que já fizeram isso mudaram, muita muita coisa, mesmo que nós não percebemos essas mudanças hoje em dia (Entrevista do educando Luís).

Nesse sentido, o reconhecimento e a mudança devem, necessariamente, passar primeiro no perceber-se a si mesmo; no transformar-se em sujeito emancipado, autônomo; no despertar sua consciência; no libertar a própria voz; no agir político. Reconhecendo a si, esse sujeito, emancipado, terá condições de reconhecer a igualdade das inteligências, tomar consciência e voltar-se ao outro, ao agir no coletivo.

A improvisação, aliada a uma educação crítica, ao agir político, poderá despertar as consciências e as vozes daqueles que ainda são mantidos silenciados. Todavia, para que ela ultrapasse o instantâneo e ganhe força, é necessária uma transformação das estruturas sociais e políticas sob as quais vivemos, um rompimento de estruturas opressivas que se embrenham nas instituições, na política, na vida cotidiana.

A emancipação, a autonomia, o fazer político são processos que devem começar com e nos indivíduos, porém alargar-se para e no coletivo. O importante é que o solo em que se depositem seja constantemente arejado, fertilizado, e possa ensejar mudanças dentro (indivíduo) e fora (coletivo) das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

Ao longo dessa pesquisa, a ação política, que aqui defendemos, foi se construindo em caminhos às vezes suaves e em outros nem tanto. Essa diversidade de possibilidades de receptividades a uma proposta é algo inerente ao fazer educativo e teatral, porque não depende de uma pessoa só: depende do outro, do coletivo, do agir e fazer juntos. E é no encontro que as transformações acontecem.

A beleza reside exatamente no fato de que cada encontro é uma experiência única, proporcionando momentos significativos, que podem não fazer sentido no momento, mas com certeza ficam reverberando dentro de cada um/a. E, assim, um dia, quem sabe, a latência virá a germinar uma consciência crítica, transformadora. Pois, como dizia Artaud, ninguém sai de uma experiência teatral como entrou.

Nesse trabalho, não pretendemos trazer respostas inquestionáveis, apenas provocar perguntas que possam, a partir da reflexão acerca da ação realizada, gerar novas formulações, pesquisas, curiosidades, inquietações. E que possamos contribuir com experiências viáveis para a prática de uma pedagogia emancipadora, nesse caso, aliada às técnicas de improvisação teatral.

Embora consista numa arma vigorosa para despertar consciências, ações, vontades, saberes, fazeres, a improvisação teatral não atinge a todos da mesma forma, nem ela, sozinha, sem uma clareza de intencionalidade, será capaz de despertar a consciência e o agir político. Por isso uma escola e uma educação crítica são ferramentas indispensáveis ao despertar do sujeito político. Um sujeito político que exija e se apodere de seu direito à educação como processo contínuo, ao longo da vida.

Por isso torna-se urgente reivindicarmos o agir e o fazer político na educação, na arte, no teatro. Não termos consciência de que lado nos situamos pode significar nos colocarmos em um lado que, às vezes, não é aquele no qual queríamos estar, pertencer: neutralidade na educação e no teatro não existe. Por isso seus papéis políticos precisam ser afirmados constante e vigorosamente.

Até mesmo aqueles que se posicionam contra uma ação transformadora da realidade dos oprimidos sabem que a política não está ausente da educação e da arte, e é justamente por isso que se utilizam de um discurso sedutor de imparcialidade, (como se fosse possível), impondo sua visão política de mundo. Uma visão que apenas pretende a manutenção das desigualdades, a proteção dos privilégios das elites, sem que sejam abalados por transformações que podem vir da educação e da arte.

Como vimos ao longo do trabalho, a emancipação se inicia pelo reconhecimento da igualdade das inteligências. Ao ouvir alguém falar, reconheço que sou igual por entender sua fala e não mais me constranjo em me manifestar, uma vez que todos somos iguais em inteligência e podemos falar e agir. O embate de ideias é um pressuposto elementar na *política*, aqui entendida segundo a concepção de Jacques Rancière (1996), dada pela participação coletiva de todos/as ao manifestar seus pensamentos e defender suas ideias.

Somente depois desse primeiro movimento de reconhecimento da igualdade das inteligências, superando o “desprezo de si”, como nos aponta Paulo Freire (2016), é que os oprimidos, unidos coletivamente em ação política, podem lutar por sua libertação.

E o teatro, como apresentado por Augusto Boal (2013), vem a ser uma estratégia possível de ação política na sociedade. Ao buscarmos mudanças nas relações de opressão, por meio da estética, em procedimentos criativos, transformando todos/as em criadores/as e em muito mais do que meros/as espectadores/as.

Nossas experiências nos possibilitaram uma leitura da teoria na perspectiva de que foi possível, para aqueles que conseguiram, por meio do debate e do corpo na cena, olhar para si e ter coragem de se valorizar (em cena, na aula diante dos colegas, na vida diante de seus familiares e patrões), promover o reconhecimento de si e a conscientização na superação das opressões. Nossa ação política pelo teatro não focou apenas nas palavras: ganhou voz, gesto, expressão, reflexão e ação. A práxis tomou corpo e voz, se misturou, se ajuntou coletivamente e transformou um sonho em realidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

AGÊNCIA BRASIL. **Estudo mostra que 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos abandonam escola**. 27 fev. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola – Inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula**. São Paulo: UNESP, 2011.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Teatro e Cultura. In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007, Belo Horizonte. **Anais...** IV Reunião Científica ABRACE, 2007, p. 259-252. Disponível em: <<http://www.portabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Teatro%20e%20cultura%20-%20Carminda%20Mendes%20Andre.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras Políticas Poéticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BOAL, Augusto. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009a.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009b.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOAL, Augusto. **Técnicas Latino-Americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário**. São Paulo: Hucitec, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

COURTNY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. In: CATELLI JUNIOR, Roberto (Org). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 09-21.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD. Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000, p. 108-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DUTRA, Sandro de Cássio. **Linguagens e Noções Fundamentais de Improvisação Teatral no Brasil**: leituras em Boal e Burnier. Jundiaí: Paco Editora, 2015.

EM OLEGÁRIO JOSÉ DE GODOY. **Projeto Político Pedagógico 2016**. São Bernardo do Campo: Secretária de Educação, 2016.

EM OLEGÁRIO JOSÉ DE GODOY. **Projeto Político Pedagógico 2017**. São Bernardo do Campo: Secretária de Educação, 2017.

EMEB ARLINDO MIGUEL TEIXEIRA. **Projeto Político Pedagógico 2016**. São Bernardo do Campo: Secretária de Educação, 2016.

EMEB PROFESSORA JANETE MALLY BETTI SIMÕES. **Projeto Político Pedagógico 2016**. São Bernardo do Campo: Secretária de Educação, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2015d.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGERIO, Graciela. **Palestra na conferência - Educar y hacer escuela para la inclusión social y la emancipación**. Santa Fe, Argentina, 2005. Disponível em: <<http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje4/Graciela%20Frigerio>>. Acesso em: 25 out. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. S/d. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GARCIA, Silvana. **Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é Necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um voo brechtiano:** teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (Orgs). **Léxico de Pedagogia do teatro.** São Paulo: Perspectiva; SP Escola de Teatro, 2015.

MEC. Novo programa pretende conter evasão e levar 1,6 milhão de jovens de volta às salas de aula, 06 mai. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/35981-novo-programa-pretende-conter-evasao-e-levar-1-6-milhao-de-jovens-de-volta-as-salas-de-aula>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MUNIZ, Mariana Lima. **Improvisação como espetáculo:** processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.** Rio De Janeiro 1955. Disponível em: <<https://ia601700.us.archive.org/25/items/AntenorNascentesDicionarioEtimologicoDaLinguaPortuguesaTomol/DicionarioEtimolgicoDaLinguaPortuguesa.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2017.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** Perspectiva: São Paulo, 1999.

PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Diretrizes Curriculares da EJA.** São Bernardo do Campo, SP: Secretaria de Educação, 2012.

PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Práticas Pedagógicas V:** experiências e vivências em EJA. São Bernardo do Campo, SP: Secretaria de Educação, 2016.

PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Programa de educação do adolescente para o trabalho – PEAT:** Formulário de informações complementares. São Bernardo do Campo: Secretária de Desenvolvimento Social e Cidadania, 2003. Disponível em: <http://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/questionarios/2003_00538_questionario.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** – política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2014.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de O Mestre Ignorante. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos; SPRITZER, Mirna (Orgs). **Teatro com Jovens e adultos: princípios e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SEIXAS, Raul. Prelúdio. In: Álbum Eu Raul Seixas. Santos/SP: PolyGram, 1991.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. 2007. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade). Universidad Autônoma de Barcelona. Barcelona. 2007. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAE-LOAD/dimensao-socioeducativa-to-boal-freire>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

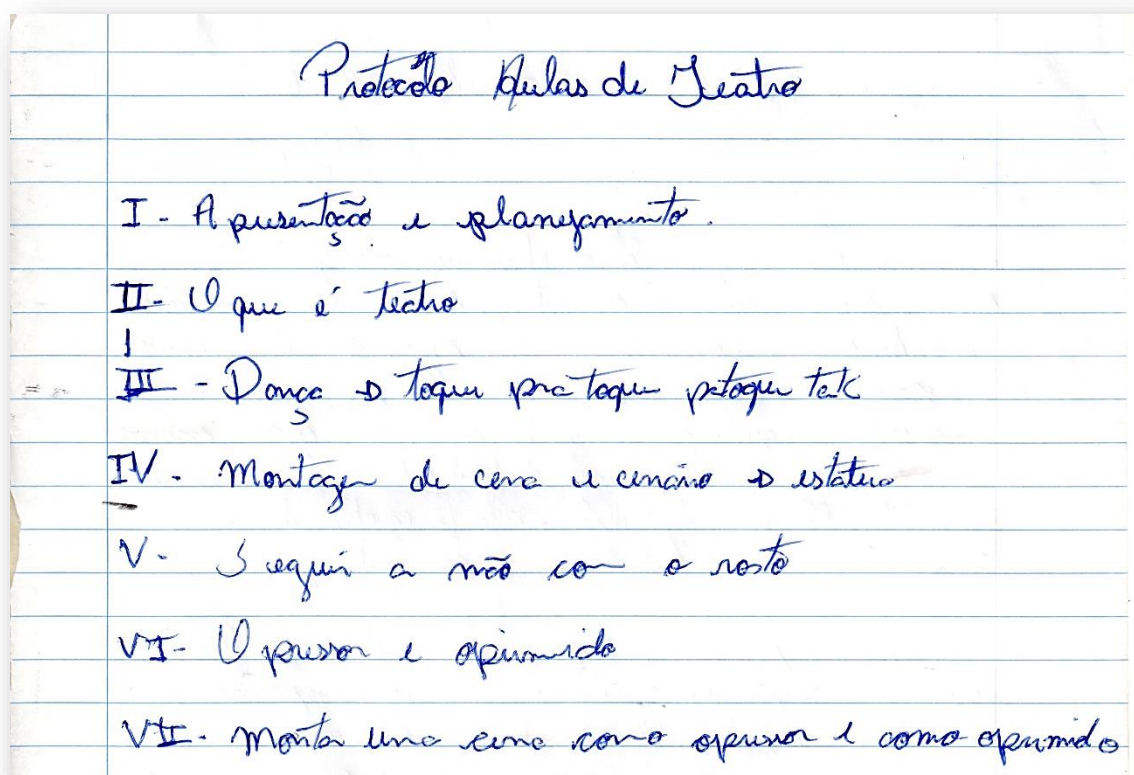
UNESCO. **CONFITEA VI: Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/worki ng_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2017.

VIANA, Dimir. **Teatro do oprimido na educação de Jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2016.

VICO, Giambattista. **Ciência Nova**. São Paulo: Hucitec, 2015.

ANEXOS

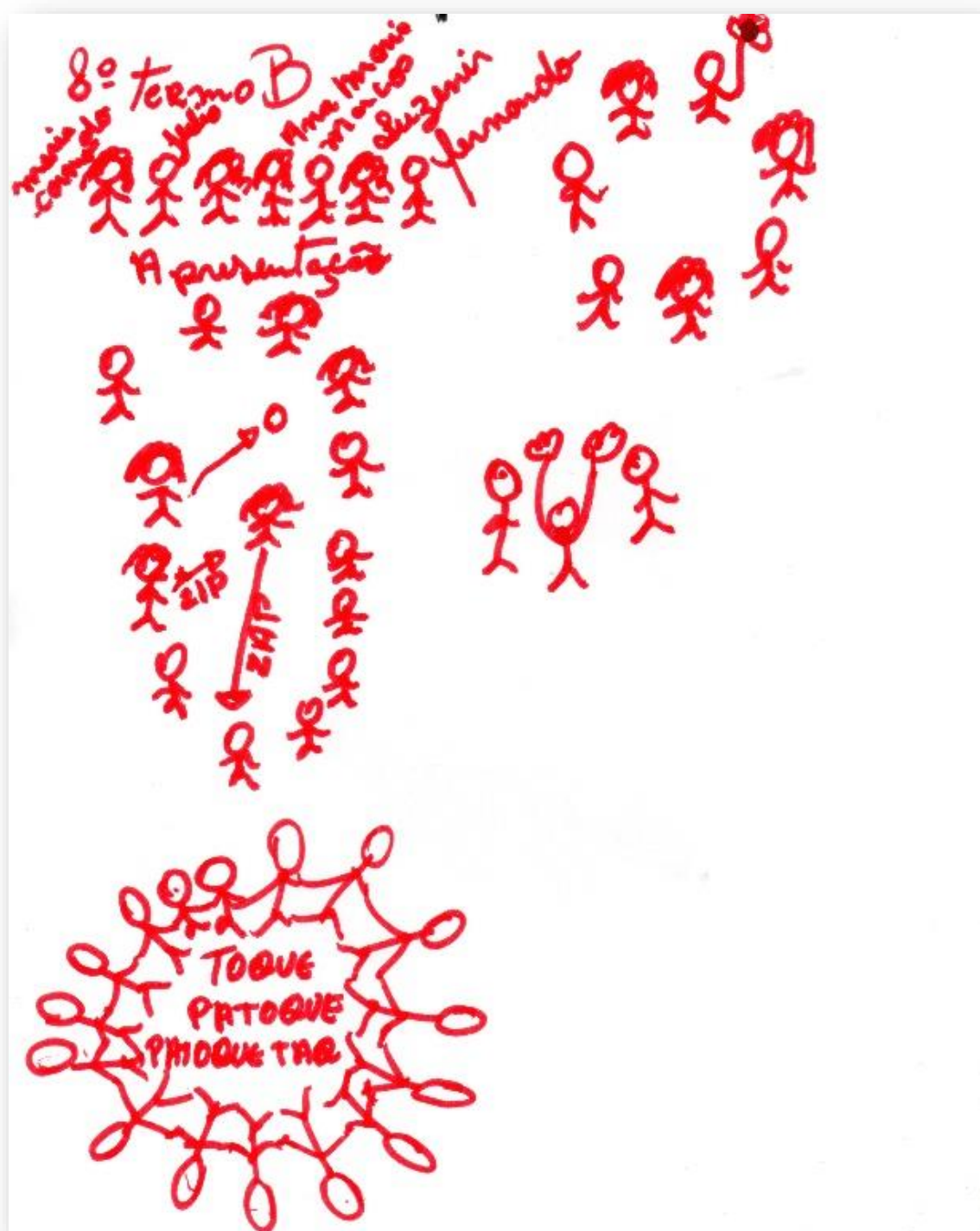
ANEXO A – ALGUNS PROTOCOLOS REALIZADOS PELOS/AS EDUCANDOS/AS



Protocolo da EMEB Arlindo Miguel



Protocolos da EMEB Arlindo Miguel



até aqui aprendemos a, Prestar atenção, Soltar o corpo se deixar levar pelo que está sendo feito, também. aprendemos uma coisa muito Bacana. trabalhar em grupo e ter uma certa confiança no colega, além de musicas, olhar diretamente e não ficar Repetindo o que o colega faz na Hora das estatuas, tentar expressar o máximo Daquilo que você está. Protagonizando, também é bom Se sentir Sempre avontade, deixe um pouco a timidez de canto.

Protocolo da EMEB Arlindo Miguel

Hoje:

- Fiz movimentos corporais, e facial, aprendi a me soltar na aula, sem timidez, sem medo de errar.
- Consegui interagir com os grupos formados, e professores.
- O Teatro está me trazendo coisas boas, animações, alegrias.

Por isso pretendo continuar firme, forte, me aperfeiçoando, e tendo todo comprometimento, sobre tudo que quero aprender. Para no final poder desenvolver uma peça teatral, onde o foco é atual.

Protocolo da EMEB Arlindo Miguel

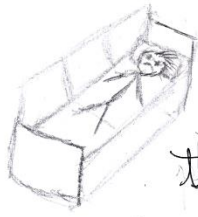
"Revisão da aula de Teatro"

Logo a aula começou de uma maneira diferente.

O tema da aula, era o Significado dessas duas palavras, "Oprimido e Opressor", discutindo esse assunto, fomos se soltando e alguns entraram em seu particular, ou seja sua própria vida pessoal. Em seguida fizemos um alongamento, que nesse finalzinho, veio a calhar. Logo depois partimos para uma atividade bem interessante, um diálogo em grupo, no qual acabamos nos divertindo. E por fim, uma peça que dividindo em 3 grupos de 5 pessoas para montá-la, algo tipo assim, no improviso, com o tema que discutimos no início da aula, opressor e oprimido. Foi muito interessante, pena que não houve tempo o suficiente para todos apresentarem-se das semanas que vem tem mais.

Sobre a Peça de teatro eu estou gostando muito.
 Que estou mim distraindo nesses ultimos anos que nós vem se deparando com tantas violências que vem ocorrendo em nosso país isso tudo traz em nossas mentes revoltas rancor desgosto de viver com a peça teatral nos traz mais alegria mais conforto mais animação com tudo isso já se sentimos mais leves mais solto

Eu preciso muito de se soltar porque mim sinto às vezes muito só procuro às vezes ser mais comunicativo mas tem algo dentro de mim que faz mim prender com essa peça teatral mim sinto mais solto espero que todos colegas colabore para que nós formamos grandes peças e grandes amizades



Antes de voltar a estudar eu estava passando por uma fase difícil, adolescência, claro, mas para ajudar ainda tinha um outro problema maior: Ansiedade social/Soció-fobia. Foi o motivo pelo qual larguei a escola, além dos problemas com os outros adolescentes. Na verdade esses problemas foram o motivo da ansiedade acontecer em primeiro lugar, foram anos de pequenos traumas envolvendo interação com pessoas até que tudo isso estourasse na minha mente praticamente me deixando em estado vegetativo... Escogerei um pouco, mas foi quase isso.

Me achava estranho demais, gordo demais, eliminado demais, feio demais, burro demais e isso é só a parte superficial. Mas ao mesmo tempo, minha vontade de fazer coisas legais nunca desapareceu, então passei a me desafiar a sair, interagir com pessoas e até debater com meus pais quando diziam o quanto eu era inútil e preguiçoso por "não fazer nada o dia todo". Uéu certo.

Alguns meses depois já me sentia forte o suficiente para voltar a estudar.

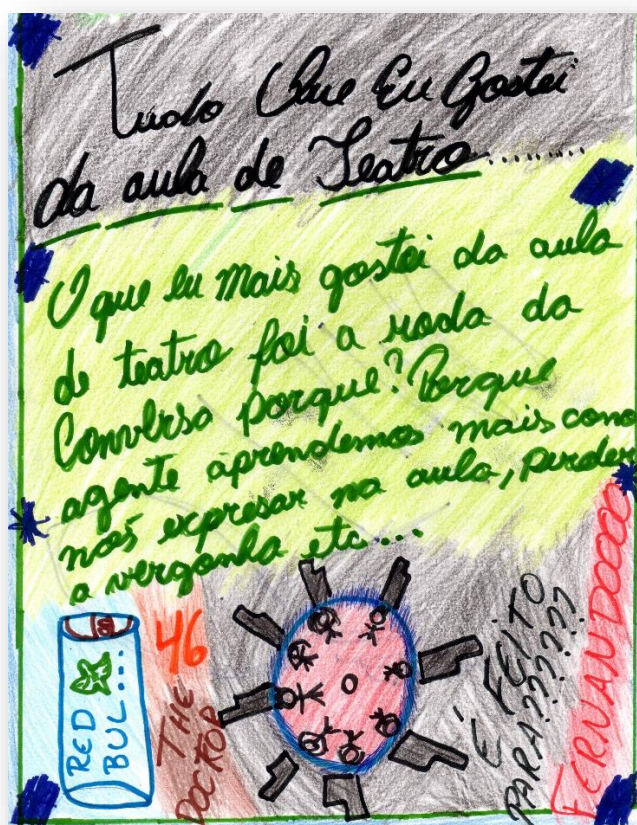


Mais uma vez me forçar funcionou, eu consegui me aceitar ainda mais e percebi que eu não era tão diferente, eu não era tão burro e ninguém queria me esfaquear por isso.

Motivos 😊. Na verdade, as pessoas até me acham simpático e inteligente às vezes. Então eu tive que decidir que projeto eu queria fazer, eu sabia que teria muitas crises de ansiedade no dança e no música, a informática estava lotada, então sobrou teatro, que eu já me interessava. Escolhi teatro e foi muito melhor do que eu pensava, pela primeira vez em muito tempo consegui fazer e falar coisas que não faria antes, nos discussões políticos percebi que muitos no grupo pensam como eu, o que foi uma ótima surpresa muito positiva. Enfim, as aulas foram muito boas para mim, ainda tenho crises loucas, mas estou bem melhor e menos pessimista sobre meu futuro. Obrigado!



Protocolo da EMEB Janete Mally



Protocolo da EMEB Janete Mally

APRESENTAÇÃO
 TEATRO DOS OPRIMI
 DOS - PRIMEIRA PARTE
 AQUECIMENTO DA
 CORDA VOCAIS
 AULA DE CONTRO
 LE DE VOZ - FORMA
 ÇÃO DE APRESE
 NTAÇÃO A PATROA
 MALVADA E O
 PATRÃO DESCA
 RADO

Protocolo de artes

Entramos na sala e começamos a aula de artes e em pé continuamos mesmo, logo em seguida conversamos como seria a aula, e de conversa em conversa começamos fazendo uma roda depois fizemos um alongamento.

Logo finalizando o alongamento começando a dinâmica com bola com todos os alunos. aí começa a jogar a bola uns para dizendo o nome de uma fruta e com o tempo o professor para dificultar começou a colocar mais dinamismo com seu nome.

Depois para dificultar mais ainda pediu para dizer com palavras que vinha na cabeça, aí começou a ficar legal. O Professor pediu a bolinha e deixou ela de lado.

Então passamos a fazer outra dinâmica chamada escultura e o escultor, que o escultor fica modelando e a escultura e quem for a escultura fica que nem uma estátua. E depois fizemos a dinâmica do espelho que tem que imitar os gestos, olhar, movimentos do outro.

Logo após começamos a fazer mais uma dinâmica a tão famosa zip, zap. Isso é nada mais que ir deslizar uma mão na outra dizendo zip e apontando para o colega em círculo o colega passava também e assim fizemos até cansar. Como o professor já estava observando que todos os alunos, já que todos estavam espertos começaram a ensinar o zap.

Isso nada mais é do que deslizar a mão aleatoriamente e dizendo zap dando um pulinho.

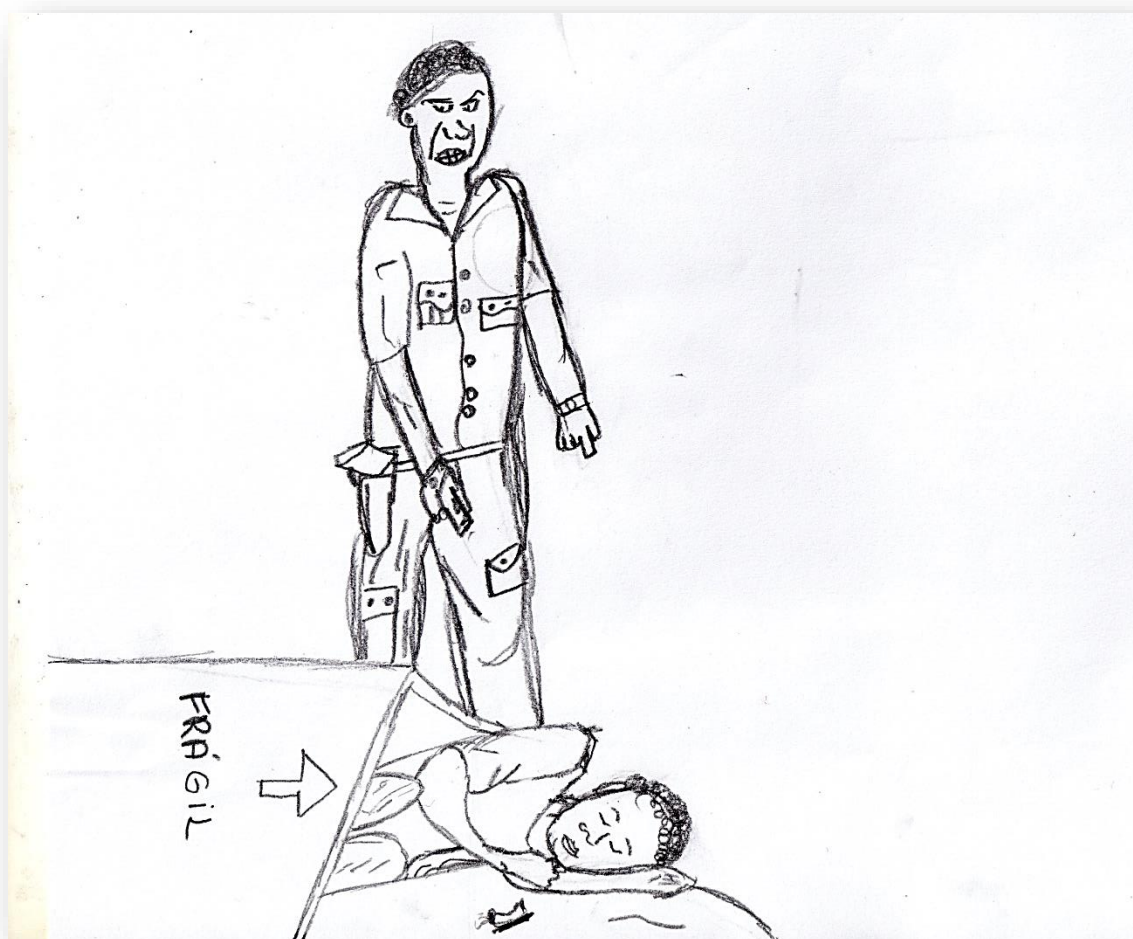
Assim deu o horário e acabou a aula.



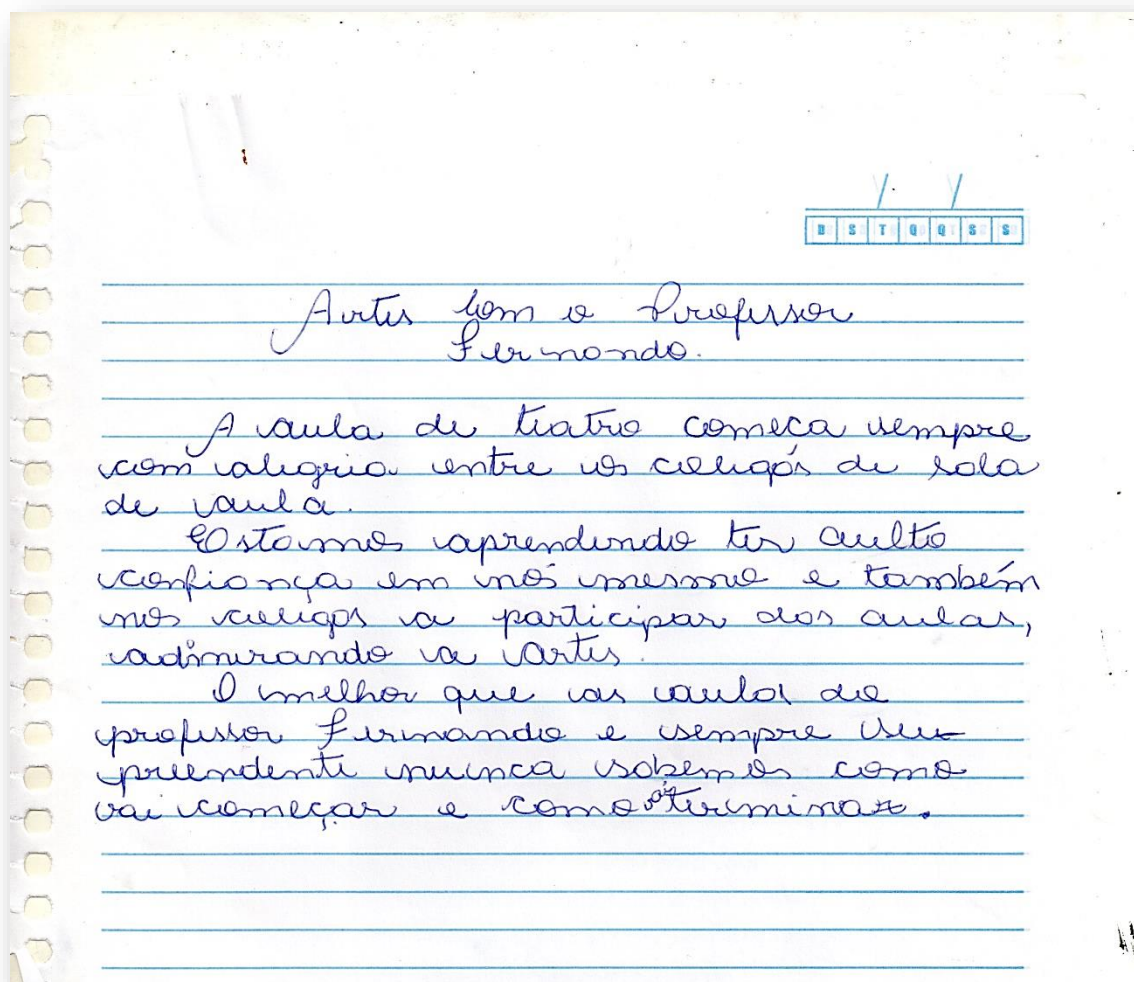
Protocolo da EM Olegário José



Protocolo da EM Olegário José



Protocolo da EM Olegário José



Protocolo da EM Olegário José



Protocolo da EM Olegário José

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNESP - FACULDADE DE
ARQUITETURA, ARTES E
COMUNICAÇÃO FAAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Teatro Político: Práticas coletivas na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador: Fernando Bueno Catelan

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61476116.7.0000.5663

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.899.886

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem escrito. Suas partes estão articuladas de forma orgânica, sendo que a fundamentação teórica, calcada nas práticas e reflexões bastante reconhecidas de educação e da arte como processos políticos de emancipação do indivíduo e do grupo, como "A Pedagogia do Oprimido", de P. Freire; "O Teatro do Oprimido", de A. Boal; e improvisação teatral, de "J. Ranciere, dialoga coerentemente com a metodologia de pesquisa. Esta é calcada na abordagem sociológica da "Pesquisa Ação" (M. Thiollent), e do "Dragon Dreaming (MINC), e será aplicada no contexto bem circunscrito, do ensino de artes no projeto de Educação de Jovens e Adultos de algumas escolas públicas municipais de São Bernardo. Os objetivos específicos – a investigação das práticas teatrais e pedagógicas nas aulas de artes; e gerais – o diálogo com as propostas dos autores; o levantamento e a adaptação de suas práticas; a avaliação dos resultados - estão bem definidos. A articulação de suas partes adequa-se, portanto, ao objetivo geral, que é a proposta político pedagógica de teor emancipatório, pois parte da hipótese de baixa auto-estima dos alunos, a ser transformada por meio de um processo coparticipativo e reflexivo de construção da sua autonomia, dentro de princípios éticos demandados pela pesquisa, e ao mesmo tempo de interpretação e avaliação dos resultados destes processos. O cronograma proposto adequa-se a execução da proposta.

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01

Bairro: VARGEM LIMPA

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6055

E-mail: sta@faac.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
ARQUITETURA, ARTES E
COMUNICAÇÃO FAAC



Continuação do Parecer: 1.899.886

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa estão claros: por um lado, a investigação das práticas teatrais e pedagógicas das disciplinas de artes entre os alunos de EJA, à luz da reflexão construída por autores - P. Freire, A. Boal e J. Ranciere; ao mesmo tempo em que a proposta destes autores é praticada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos psicológicos, o pesquisador possui experiência prática pedagógica, artística e acadêmica, confirmada pelo seu currículo Lattes, propondo-se assim, a trabalhar no sentido de evitar riscos psicológicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Consideramos a pesquisa relevante do ponto de vista político, pois visa por meio de práticas coparticipativas educativas e artísticas, um processo de construção de autonomia dos alunos, e do ponto de vista acadêmico, um processo reflexivo (A. Giddens) desta mesma prática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão claros e bem redigidos.

Recomendações:

O autor acatou as recomendações, corrigindo o pequeno erro de digitação no Termo de assentimento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Consideramos que o projeto apresenta integralmente o protocolo de pesquisa e preenche os requisitos do ponto de vista ético para a realização da mesma.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa acata o parecer do relator e aprova o projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_759071.pdf	19/01/2017 14:58:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_assentimento_Revisado_Teatro Político Práticas coletivas na	19/01/2017 14:55:48	Fernando Bueno Catelan	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01

Bairro: VARGEM LIMPA

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6055

E-mail: sta@faac.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
ARQUITETURA, ARTES E
COMUNICAÇÃO FAAC



Continuação do Parecer: 1.899.886

Justificativa de Ausência	Educacao_de_Jovens_e_Adultos.pdf	19/01/2017 14:55:48	Fernando Bueno Catelan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Teatro_Politico_Praticas_coletivas_na_Educacao_de_Jovens_e_Adultos.pdf	14/09/2016 11:56:39	Fernando Bueno Catelan	Aceito
Outros	Declaracao_de_comprometimento_com_a_entrega_dos_Relatorios_Parcial_e_o_u_Final.pdf	14/09/2016 11:55:56	Fernando Bueno Catelan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Fernando_Bueno_Catelan.pdf	14/09/2016 11:49:56	Fernando Bueno Catelan	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_de_Instituicao_EMEB_Janeiro.pdf	28/07/2016 15:29:39	Fernando Bueno Catelan	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_de_Instituicao_EMEB_Arlindo.pdf	28/07/2016 15:29:31	Fernando Bueno Catelan	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_de_Instituicao_EM_Olegario.pdf	28/07/2016 15:28:24	Fernando Bueno Catelan	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Fernando_Bueno_Catelan.pdf	28/07/2016 15:24:46	Fernando Bueno Catelan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 26 de Janeiro de 2017

Assinado por:
Luis Carlos Paschoarelli
(Coordenador)

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01

Bairro: VARGEM LIMPA

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6055

E-mail: sta@faac.unesp.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São Paulo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO(A) PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____. IDADE: ____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ GÊNERO: M () F ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____,

declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Teatro Político: Práticas coletivas na Educação de Jovens e Adultos**. Tal pesquisa tem por objetivo investigar e propor práticas pedagógicas e teatrais, nas aulas de artes na Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino municipal de São Bernardo do Campo, ao buscar discutir política, emancipação, práticas pedagógicas e processos coletivos. Trata-se de aulas práticas de teatro para jovens e adultos sem qualquer tipo de risco físico, psicológico ou de outra natureza. O projeto de pesquisa será conduzido por **Fernando Bueno Catelan**, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES, orientado pela **Profa. Dra. Carminda Mendes André**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Instituto de Artes/UNESP/São Paulo. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, Projeto, Artigos, Relatório de Atividades Docente, etc. observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discricção. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

São Bernardo do Campo, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura: _____
 Pesquisador Responsável/RG: _____
 Nome: Fernando Bueno Catelan
 Endereço: _____
 Tel: _____
 E-mail: _____

Assinatura: _____
 Orientadora/RG: _____
 Profa. Dra. Carminda Mendes André
 Endereço: _____
 Tel: _____
 E-mail: _____

Instituto de Artes – Campus São Paulo
 Pós-Graduação em Artes
 Rua. Dr Bento Theobaldo Ferraz, 271 – 01140070 – São Paulo – São Paulo.
 Fone: 11 3393-8633- e-mail posgraduacao@ia.unesp.br - site www.ia.unesp.br

ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO (MENORES DE IDADE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São Paulo

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Teatro Político: Práticas coletivas na Educação de Jovens e Adultos**. Neste estudo pretendemos investigar e propor práticas pedagógicas e teatrais, nas aulas de artes na Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino municipal de São Bernardo do Campo, ao buscar discutir política, emancipação, práticas pedagógicas e processos coletivos. Trata-se de aulas práticas de teatro para jovens e adultos sem qualquer tipo de risco físico, psicológico ou de outra natureza.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Bernardo do Campo, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante menor

Assinatura: _____

Pesquisador Responsável/RG: 2 _____

Nome: Fernando Bueno Catelan

Endereço: _____

Tel: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Orientadora/RG: _____

Profa. Dra. Carminda Mendes André

Endereço: _____

Tel: _____

E-mail: _____

Instituto de Artes – Campus São Paulo
Pós-Graduação em Artes
Rua. Dr Bento Theobaldo Ferraz, 271 – 01140070 – São Paulo – São Paulo.
Fone: 11 3393-8633- e-mail posgraduacao@ia.unesp.br - site www.ia.unesp.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São Paulo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Responsável

NOME DO RESPONSÁVEL: _____
DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____. IDADE: ____
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ GÊNERO: M () F ()
ENDEREÇO: _____
BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____, responsável pelo menor, _____ declaro, para os devidos fins ter sido informado por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Teatro Político: Práticas coletivas na Educação de Jovens e Adultos**. Tal pesquisa tem por objetivo investigar e propor práticas pedagógicas e teatrais, nas aulas de artes na Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino municipal de São Bernardo do Campo, ao buscar discutir política, emancipação, práticas pedagógicas e processos coletivos. Trata-se de aulas práticas de teatro para jovens e adultos sem qualquer tipo de risco físico, psicológico ou de outra natureza. O projeto de pesquisa será conduzido por **Fernando Bueno Catelan**, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES, orientado pela **Profa. Dra. Carminda Mendes André**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Instituto de Artes/UNESP/São Paulo. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, Projeto, Artigos, Relatório de Atividades Docente, etc. observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a participação do menor que sou responsável, no momento que achar necessário. São Bernardo do Campo, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Assinatura: _____
Pesquisador Responsável/RG: _____
Nome: Fernando Bueno Catelan
Endereço: _____
Tel: _____
E-mail: _____

Assinatura: _____
Orientadora/RG: _____
Profa. Dra. Carminda Mendes André
Endereço: _____
Tel: _____
E-mail: _____

Instituto de Artes – Campus São Paulo
Pós-Graduação em Artes
Rua. Dr Bento Theobaldo Ferraz, 271 – 01140070 – São Paulo – São Paulo.
Fone: 11 3393-8633- e-mail posgraduacao@ia.unesp.br - site www.ia.unesp.br