

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP  
INSTITUTO DE ARTES**

**NATALIA BELOTI DIAS CAMELO**

**PRÁTICAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO:  
SERÁ QUE DÁ JOGO?**

**SÃO PAULO  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP  
INSTITUTO DE ARTES**

**NATALIA BELOTI DIAS CAMELO**

**PRÁTICAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO:  
SERÁ QUE DÁ JOGO?**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, na área de concentração Arte Educação, linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, para a obtenção do título de Mestre em Artes.  
Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane Avani Rodrigues.

**SÃO PAULO  
2015**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho  
Instituto de Artes Unesp – Orientador

---

Prof. Dr. Eduardo Tessari Coutinho  
Escola de Comunicação e Artes - USP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kathya Maria Ayres de Godoy  
Instituto de Artes - Unesp

---

***Aprendemos através da experiência.***

***Ninguém ensina nada a ninguém.***

**(Viola Spolin)**

**Ao André e a Sofia.  
Com todo o meu amor.**

***Muito obrigado***

(Djavan)

**Obrigado por tudo quanto  
Você me fez por nada  
Por nada se mata  
E morre de amor  
Não quero parecer com nada  
No mundo porque**

**Apesar da entranha ferida  
Donde eu saí pro nada  
Do nada também se nasce  
Uma flor com todo seu poder  
De coloração e magia**

**Tudo isso é uma questão de saber  
Saber viver  
Tudo isso é uma questão de amar  
Pra entender  
Tudo isso é uma questão de querer  
Reconhecer  
Que quem sabe tudo  
nada há de ser, nesse compasso  
Há espaço pra quem quiser viver**

**Muito obrigado  
Muito obrigado  
Muito obrigado  
Por tudo que eu tenho passado**

## RESUMO

O presente trabalho investiga a utilização de práticas teatrais como instrumento de expressão e manifestação do pensamento autônomo crítico. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo em uma escola estadual no Estado de São Paulo com alunos cursando o segundo ano do Ensino Médio. Foram propostos encontros que ofereceram exposição a práticas expressivas, como jogos teatrais, problematização e liberdade de pensar sobre o seu aprendizado na escola. Foi observado se tais práticas dialogam com comportamentos que manifestassem formas de pensamento independentes por meio da ruptura de comportamentos padronizados. A pesquisa apresenta uma contextualização histórica da Arte-Educação no Brasil, a formação dos currículos no sistema educacional brasileiro e os conceitos da Indústria Cultural, bem como sua influência nos comportamentos e pensamentos uniformizados, sobretudo em pessoas em formação, como é o caso dos adolescentes da pesquisa. Deste modo, conjetura acerca do enfraquecimento da capacidade de articulação do livre pensar dos aprendizes. A partir desta problematização, reflete como as práticas teatrais podem oferecer caminhos para o adolescente se perceber como sujeito autônomo, e que possam atuar como agentes de transformação social.

**Palavras-chave:** Práticas teatrais - Educação – Adolescente - Autonomia

## **ABSTRACT**

This study investigates the use of theatrical practices as instrument of expression and manifestation of critical autonomous thinking. For this purpose, a field research in a public school in São Paulo with students attending the second year of high school was developed, in which meetings were proposed, which offered exposure to significant practices such as theater games, questioning and freedom of thought on their learning at school. Observing whether such practices dialogue with behaviors that manifest independent thoughts forms, through the rupture of standardized behaviors. The research presents a historical contextualization of the Art Education in Brazil, curriculum formation in the Brazilian educational system and concepts of Cultural Industry as well as their influence on behaviors and uniformed thoughts, especially in formation people, as in the case of adolescents in the research. Thus conjecture about the weakening of the free articulation of thinking ability of learners. And from this questioning, reflects how the theater can offer practical ways for adolescents perceive themselves as autonomous subject, and can act as agents of social transformation.

**Keywords:** Theatrical practices - Education - Adolescents - Autonomy

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CCSP – Centro Cultural São Paulo

CFE – Conselho Federal de Educação

CIEE – Centro de Integração Empresa Escola

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAB – Escolinha de Artes do Brasil

EC – Emenda Constitucional

EM – Ensino Médio

ETE – Escola Técnica Estadual

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico

IES – Instituição de Ensino Superior

IFSP – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

MEA – Movimento Escolinhas de Arte

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SESI – Serviço Social do Comércio

T.O – Teatro do Oprimido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Sumário

<b>ABREM-SE AS CORTINAS.....</b>	<b>10</b>
<b>1. A HISTÓRIA - CONTEXTOS E PRETEXTOS.....</b>	<b>17</b>
1.1 Arte Educação no Brasil .....	17
1.2 Currículo escolar: Que papel é esse? .....	29
<b>2. VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR .....</b>	<b>42</b>
2.1 Quem, onde e o que .....	43
2.2 Quem: Os personagens deste enredo.....	43
2.3 Onde: Que palco é esse?.....	51
2.4 O Jogo – Regras e Exceções .....	62
2.4.1 Viola Spolin : Jogos teatrais .....	64
2.4.2 Augusto Boal:Teatro do Oprimido.....	71
2.4.3 Jacob Levy Moreno: Psicodrama .....	75
2.5 O quê: Entre narrativas e reflexões. ....	77
<b>3. A COMPLICADA ARTE DE VER.....</b>	<b>87</b>
3.1 Um Caminho para a autonomia: Aprendizagem construída.....	88
3.2 O teatro na educação – Praticando a teoria.....	92
3.3 A Indústria Cultural e a Semicultura.....	101
<b>4. EXPERIÊNCIAS – BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE.....</b>	<b>110</b>
<b>FECHAM-SE AS CORTINAS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>118</b>

## ABREM-SE AS CORTINAS

Quem almeja vislumbrar uma sociedade transformada pelo livre pensar precisa, antes de tudo, permitir-se sonhar. Este trabalho tem como inspiração olhares, toques, palavras e sorrisos, que ocupam um lugar de intangibilidade nestes escritos, mas reforçam que é possível uma *arteducação* – sem hifens, barras, espaços ou conjunções. Imbuídas pelo desejo de que a distância entre estas palavras apequenem-se e não se saiba mais onde começa uma e termina a outra.

Fui ao teatro pela primeira vez com treze anos, para assistir a um espetáculo de Shakespeare<sup>1</sup>, que fazia parte de um projeto de popularização do teatro promovido pelo Serviço Social da Indústria (SESI). Fui assistir à peça convidada e acompanhada por duas vizinhas da minha faixa etária, que moravam, como eu, na periferia de São Paulo.

Eu estudava em uma escola particular, e todos os programas externos propostos pela escola, inclusive a ida ao teatro, eram cobrados. Por esse motivo eu nunca havia ido. As referidas colegas, oriundas de escola pública, pelo contrário, já haviam frequentado algumas vezes o teatro.

Flávio Desgranges (2003), apesar de desconhecer pesquisas no Brasil a respeito da iniciação da criança a espetáculos, supõe que a escola seja a principal mediadora do encontro das crianças e jovens com o teatro. Nesse contexto, posso dizer: os mediadores que me possibilitaram tal apreciação foram adolescentes da minha classe social e contribuíram para minha formação quanto espectadora.

Diante desta iniciação artística fui estimulada a ocupar um lugar não somente no teatro, mas no mundo, conforme aponta Desgranges (2003) ao instigar a “educar o espectador para que não se contente em ser apenas um receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo” (p.67). A partir desse contato, extasiada pelas sensações causadas pelo espetáculo, busquei um estreitamento

---

<sup>1</sup> William Shakespeare (1564-1616) – Dramaturgo Inglês.

com a Arte Teatral e comecei a frequentar oficinas de teatro. Assim começou meu percurso artístico.

Quando cursava o Ensino Médio, anteriormente denominado segundo grau, já sensibilizada pela arte, havia um núcleo extracurricular de teatro do qual fiz parte durante meus quatro anos de formação<sup>2</sup>. Foi neste espaço de criação artística que pude experienciar minha primeira apresentação Teatral, no palco do Teatro João Caetano<sup>3</sup>, adaptando a obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos<sup>4</sup>, que retrata as dificuldades da vida no sertão nordestino e o embrutecimento do homem, que abre mão de seus preceitos éticos para conquistar o que almeja.

Esta peça foi encenada tendo como trilha sonora inspiradora, a música do cantor e compositor Raimundo Sodré “A massa”. Um dos trechos diz:

Moinho de homens que nem jerimuns amassados  
Mansos meninos domados, massa de medos iguais.  
Amassando a massa a mão que amassa a comida  
Esculpe, modela e castiga a massa dos homens normais<sup>5</sup>.

Nesse contexto passei a refletir sobre o processo de massificação e alienação dos comportamentos que refletem nas desigualdades sociais e culturais arraigadas na sociedade contemporânea.

Paralelo a esse grupo teatral, iniciei-me no teatro amador trabalhando com “Projeto Escola”, que são grupos especializados em apresentações teatrais diretamente nas unidades escolares. Nessa experiência pude observar quão despreparados eram algumas escolas, professores, alunos e a própria companhia da qual eu fazia parte.

Tinha a impressão de que aquelas apresentações se assemelhavam a mercadorias de entretenimento, com conteúdos pasteurizados, que não propunham sensibilização ou reflexão entre as partes envolvidas, uniformizando-os e tolhendo

---

<sup>2</sup> Formação na Escola Técnica Estadual “Getúlio Vargas” (ETE).

<sup>3</sup> Teatro inaugurado em 1952, mantido pela prefeitura de São Paulo.

<sup>4</sup> Romancista brasileiro (1892-1953).

<sup>5</sup> Música do álbum “A massa” (1980)

possíveis processos reflexivos, não explorando as potencialidades artísticas que um espetáculo poderia oferecer. Não eram discutidos conteúdos pedagógicos e os textos sempre traziam uma clara lição de moral, na tentativa de padronizar os comportamentos. Conforme aponta Flávio Desgranges (2003), esses espetáculos são definidos como valiosos aliados da educação, e complementa:

Este valor educacional intrínseco ao ato de assistir a uma encenação teatral, contudo, tem sido definido, por vezes, de maneira um tanto vaga, apoiada em chavões do tipo: teatro é cultura. Outras vezes, percebido de maneira um pouco reducionista, enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral. ( p. 3)

E, ainda:

A baixa qualidade artística das produções teatrais destinadas às crianças está, em grande parte, fundada na própria necessidade de adequar a linguagem do espetáculo ao pretenso “gosto da criança”, ou melhor, na necessidade de agradar aos adultos, aos responsáveis, em suas diferentes instancias, de satisfazer as expectativas de quem possui, no fim das contas, o poder de compra. (2003, p.p 84-85)

Incomodada com a superficialidade do projeto, busquei formas de promover a arte de maneira reflexiva. Passei a ministrar oficinas de teatro para crianças e adolescentes de escolas públicas municipais da região de São Mateus, Zona Leste de São Paulo, em um programa da Prefeitura intitulado “São Paulo é uma Escola”. O propósito deste projeto era realizar atividades artístico–pedagógicas no contraturno escolar.

Aquela vivência impactou o comportamento individual e coletivo, intra e extraescolar, daqueles alunos, e aquele espaço utilizado para manifestações artísticas propiciava um ambiente convidativo para pensar nas práticas educacionais e no papel do aluno na escola e na vida. Foi possível uma escuta ativa de todos os envolvidos, o que resultou em um processo de criação coletiva enriquecedora.

Esta experiência ratifica que as práticas e apreciações artísticas precisam “carregar uma tensão e um interesse investigativo, que sustentem essa prática,

possibilitando uma rica experiência artística e efetiva apreensão da linguagem” (DESGRANGES, 2003, p. 72).

Após esse projeto, segui na busca pelo estreitamento do teatro com a escola e, por um longo período, ministrei para adolescentes aulas de lazer e recreação em um curso extracurricular de turismo e hotelaria, oferecidos em algumas Escolas Técnicas Estaduais (ETEC).

Os conteúdos desenvolvidos nestas aulas de lazer e recreação eram embasados em jogos e práticas teatrais. Durante as aulas, pude observar o quanto os alunos, na adolescência, anseiam rever o seu papel no ambiente escolar e conseqüentemente na sociedade. A ludicidade das aulas trazia reflexões que possibilitavam a ressignificação de valores e conceitos sociais preestabelecidos.

Na busca por um aprofundamento teórico na relação do teatro com a educação, graduei-me em licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas. Durante o curso, desenvolvi um projeto que propunha uma ação social para a comunidade.

Atuei em duas instituições que atendiam pessoas que viviam à margem da sociedade: uma organização não governamental que assistia a meninos e meninas em situação de rua<sup>6</sup>, e que mantinha uma programação de atividades artísticas duas vezes por semana para crianças e adolescentes da região central de São Paulo; e um projeto de uma Associação<sup>7</sup> que desenvolvia atividades teatrais, diretamente nas ruas, com crianças e adolescentes em situação de rua.

Meus questionamentos e inquietações acerca da educação se intensificaram e nesses trabalhos de pesquisa pude acompanhar o quanto a escola deixa de cumprir seu papel social quando não acolhe esses meninos e meninas, que estão sujeitos à exploração, à violência e, conseqüentemente à privação do convívio escolar. Certa vez, Informalmente conversando com alguns deles sobre este tema, afirmaram que “a melhor escola é a rua, que a outra, ensina a ser *burro*”.

---

<sup>6</sup> A.A. Criança – Associação de Apoio a Meninos e Meninas da Região da Sé.

<sup>7</sup> Projeto Toque – Associação cristã sem fins lucrativos.

A questão que destaco é o quanto a escola, enquanto instituição social, se tem abstraído do seu papel formador, sendo urgente a adoção de medidas alternativas e políticas públicas para que a escola cumpra a sua função social como ampara a Constituição:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>8</sup> (BRASIL).

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, o Brasil tem a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio entre os países do MERCOSUL. A evasão escolar no ensino médio é um tema recorrente dentre os teóricos em educação. Os motivos extrínsecos e intrínsecos são bastante discutidos na literatura, bem como os inúmeros fatores que contribuem para o abandono dos estudos. Devemos pensar em produzir condições concretas para o desenvolvimento da criticidade, articulação do pensamento e apropriação dos valores.

Este estudo se embasa nas contribuições de autores que iluminaram e as minhas reflexões, como o educador e filósofo espanhol Juan Delval (1997, 2001), que contribui para o entendimento sobre o desenvolvimento no adolescente e sua inserção no Ensino Médio; e o também educador Moacir Gadotti (1992), que traz em seus escritos influências do pensamento do Educador Paulo Freire (1974, 1967, 1979, 1993, 2011).

Para adentrar a pedagogia do teatro foram fundamentais os conceitos trazidos por Flávio Desgranges (2003), Arão Paranaguá Santana (2000) e Ricardo Otoni Japiassú (2014).

---

<sup>8</sup> Artigo 227 da Constituição Federal 4ª Lei 8.069 227 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

E, Ana Mae Barbosa embasou-me historicamente sobre o percurso da Arte Educação no Brasil (1988, 2005, 2008, 2011,2012).

Os autores citados, em distintas óticas, defendem a manifestação autônoma do pensamento e, para dar luz a estas teorias também apresento os conceitos sobre a Indústria Cultural e a Semicultura defendidas por Adorno e Horkheimer (1985), que explicitam o processo de mercantilização da sociedade.

No desenrolar da pesquisa de campo encontrei autores que dialogaram com a experiência vivenciada. Os jogos, improvisações e outras variáveis das práticas teatrais foram inspiradas em Viola Spolin (2008, 2010, 2012), Augusto Boal (1997, 2012, 2013) e Jacob Levy Moreno, este somente visitado após a pesquisa de campo.

E me valho das considerações de Jorge Larossa Bondía (2002) para tecer algumas considerações sobre a experiência.

O jogo permeou esta pesquisa de modo a possibilitar ao adolescente a manifestação de sua autonomia por meio da criação das cenas. Buscou-se, a partir disso, que ele pudesse tomar ciência e, se assim desejar, romper com os comportamentos padronizados, almejando que tal ruptura vivenciada no jogo se amplie para a vida cotidiana.

Nesse contexto, propus discussões que indicassem caminhos para a reflexão acerca dos dissensos presentes na sociedade, tentando sempre mostrar que tais contradições podem ser transformadas somente na esfera das relações econômicas, políticas e sociais, por meio de conscientização, argumentação e apropriação da sua condição como sujeito autônomo crítico.

Meu escopo inicial era pesquisar a questão da evasão, porém, no decorrer da pesquisa, verifiquei que esta era uma consequência de um sistema escolar que necessitava de mudanças. Optei por investigar e propor práticas que permitissem ao jovem, desenvolver sua autonomia crítica, refletindo acerca das incoerências sociais

que impactam diretamente as práticas educacionais, possibilitando a ele se constituir como agente de transformação social.

Esta pesquisa traz como proposta a investigação de práticas teatrais no Ensino Médio e suas possibilidades para a apropriação da autonomia crítica do adolescente e sua emancipação enquanto sujeito. Permitindo ao jovem ressignificar seus conceitos compreendendo “seu sentido social, histórico e humano” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 38)

Considerando estes aspectos esta pesquisa contempla 04 capítulos: No primeiro capítulo, **ARTE E EDUCAÇÃO NA ESCOLA – CONTEXTOS E PRETEXTOS**, apresento autores que contribuíram com conceitos sobre a arte educação no Brasil e o teatro em seu âmbito histórico e educacional. Também problematizarei algumas considerações sobre o ensino da arte, refletindo a respeito do desenvolvimento do currículo nas escolas e no Ensino Médio em geral.

No segundo capítulo, **VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR**, apresento a experiência do campo permeando com conceitos de autores que refletem sobre a prática de jogos na educação; a contextualização do grupo e as ferramentas metodológicas utilizadas.

No terceiro capítulo, **A COMPLICADA ARTE DE VER**, reflito a respeito dos aspectos de aprendizagem, do teatro na educação e a importância da autonomia. Dialogando com os autores que me subsidiaram bibliograficamente e incorporo a vivência prática como centro deste estudo.

Apresento o quarto capítulo, **EXPERIÊNCIAS – BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE** uma explanação sucinta, sobre a experiência e sua subjetividade.

Na parte final desta pesquisa, **FECHAM-SE AS CORTINAS**, apresento inquietações e reflexões que permearam esse processo e retornarei a questões-chave, inspiradoras desta dissertação: As práticas teatrais na educação contribuem para o desenvolvimento da autonomia crítica do adolescente?

## 1. A HISTÓRIA - CONTEXTOS E PRETEXTOS

*Que teia é esta, a do será, do é e do foi?*

(Jorge Luís Borges)

Compreender a Arte em seu percurso histórico permite-nos recordar feitos, efeitos e defeitos que constituem o que hoje entendemos por ensino da Arte. Analisar a construção dessa linguagem no âmbito escolar oferece-nos subsídios para compreendermos os caminhos percorridos, assim como os já modificados, e os que virão.

Faço uso das palavras de Ana Mae Barbosa (2011. p. s/n), que diz:

Na arte e na vida, memória e história são personagens do mesmo cenário temporal, mas cada uma se veste a seu modo [...] A história intelectual e formal usa a vestimenta acadêmica, enquanto a memória não respeita regras nem metodologias, é afetiva e revive cada lembrança.

Inspirada nesses termos, apresento referências teóricas sobre o contexto histórico da Arte Educação no Brasil e o teatro dentro das perspectivas expostas. Caminhando rumo às discussões curriculares e o papel desempenhado por estas normativas na educação, sobretudo, no Ensino Médio.

### 1.1 Arte Educação no Brasil

A prática escolar formal está presente no Brasil desde a colonização. Os ensinamentos europeus, por meio da atuação dos jesuítas pregando conceitos sobre a doutrina cristã para os nativos, tinha como intuito a supressão das riquezas culturais locais.

Nesse período, surgiram as primeiras escolas paroquiais de ofício e artesanais. Elas foram implementadas pela necessidade da criação de um senso estético baseado nos padrões europeus e não para caracterizar a identidade cultural daquela sociedade. Tinham uma metodologia própria de ensino, como descreve Arão Paranaguá Santana (2000):

Os colégios e *aulas de ensinar a ler e contar* dos jesuítas seguiam a orientação contida no *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, que previa um programa composto de sete classes, a dizer: Gramática Portuguesa, rudimentos de Latim, Sintaxe e Síllaba, Construção Latina e Retórica, Filosofia, Teologia Moral, e Cantochão [...] O ensino das ciências, cuja a orientação é recomendada pelo *Quadrivium* foi praticamente inexplorado. A educação profissional limitava-se ao ensino de técnicas rudimentares de trabalho artesanal, ao passo que às meninas e moças ofertavam-se o treinamento de habilidades domésticas e recomendações de boas maneiras para o convívio em sociedade. (p. 61).

Santana (2000) descreve que os padres descobriram a grande habilidade dos índios e mamelucos para a dança e para a música, levando-os a participar das representações de espetáculos religiosos.

Santana (2000) ainda afirma que não há registros do “uso de teatro em sala de aula como elemento subjacente à aprendizagem dos conteúdos escolares embora saiba que assim sucedeu” (p. 63). Como exemplo há a Companhia de Jesus, que desenvolveu em seus colégios uma sólida estrutura de uso escolar religioso do teatro.

Esse modelo instituído orientou a educação até a chegada de D. João VI, em 1808, e, segundo Ana Mae Barbosa (2012, p. 21), “fora o modelo implementado pelos jesuítas, a cargo dos quais estivera a educação brasileira desde a época do descobrimento até 1759, quando foram expulsos do Brasil por razões políticas administrativas”, e também por motivos econômicos. Mesmo após a saída dos jesuítas, o sistema de ensino foi mantido, já que não fora estruturado nenhum outro para substituí-lo.

Durante o período monárquico brasileiro, o teatro foi fortemente influenciado pelo dramaturgo brasileiro João Caetano que criou, em 1847, o *Conservatório Dramático*. Esse espaço incentivava a dramaturgia e outros projetos artísticos que se utilizavam de iniciativas pedagógicas informais, e também, se caracterizava pelas suas motivações de ordem política, buscando diluir o poder absoluto das companhias religiosas portuguesas.

De 1834 a 1843, nenhuma apresentação teatral foi permitida, temendo-se que o teatro se tornasse palco (literalmente) de agitações republicanas e abolicionistas, conforma relatou a Professora Maria Cristina Castilho Costa em um artigo para o jornal “Folha de São Paulo”<sup>9</sup>

Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal no período de 1750 a 1777, foi incumbido de nivelar o país às outras potências europeias. Ele planejou uma reforma educacional que propunha uma renovação metodológica contemplando ciências, artes manuais e as técnicas.

Essa proposta permitia uma comutação para o ensino da Arte, e essa mudança, apesar de ter sido executada de maneira sutil, “permitiu a abertura para que se delineasse uma nova colocação para o ensino da Arte, ou melhor, para o ensino do Desenho” (BARBOSA, 2012, p. 23).

Em 1816, oito anos após a chegada de D. João VI ao Brasil, “Alexander Von Humboldt (1769-1857) recebeu do embaixador de Portugal na França a incumbência de contratar artistas e artífices franceses para organizar o ensino de Belas-Artes no Brasil” (BARBOSA, 2012, p. 17).

Nesse período, devido às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra, não participando do bloqueio comercial proposto pelo imperador da França, Napoleão Bonaparte, D. João VI foi obrigado a fugir de seu país. Veio para o Brasil com membros de sua corte em 1808 e permaneceu até 1821.

Segundo os escritos de Barbosa (2012), o príncipe regente de Portugal tentou negar o aval que tinha concedido autorizando a vinda dos artistas franceses para a criação da Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios, decretando em um documento que seu intuito era dar asilo aos artistas franceses. Barbosa afirma que “a oposição política foi uma das influências na configuração do preconceito contra o ensino da arte no Brasil” (p. 18).

---

<sup>9</sup> Artigo disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/92183-censura-um-excesso-de-tolerancia.shtml>>. Acesso em 05 set. 2013.

Américo Jacobina Laconde, citado por Barbosa (2012), ponderou dizendo que: “chamavam a atenção para a ilogicidade de se querer ensinar Belas-Artes num país onde faltavam os alicerces de civilização e também de economia que lhe eram necessários” (p. 26).

A Arte era um elemento presente nos ensinamentos reais, excluindo as classes populares e artesãos locais. Essa segregação se acentuava pelo fato de que os trabalhos manuais atribuídos à indústria eram produzidos pela mão de obra escrava. Isso justifica uma raiz preconceituosa acerca das artes, sobretudo as manuais.

No Brasil a arte foi produzida por interesses políticos e econômicos, visando sempre o benefícios dos dominantes do poder e, como complementa Barbosa (2012), “a arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma” (p. 21).

O Liceu de Artes e Ofício foi criado em 1856 pelo arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831-1911) com o propósito de que o ensino de Belas-Artes fosse aplicado aos ofícios e às indústrias, estreitando a relação da indústria com a criação artística, movimentando a economia e se inspirando nos países mais desenvolvidos.

Com a abertura dessa instituição, o ensino da arte passou a alcançar todas as classes sociais, pois oferecia um ensino gratuito e no período noturno, facilitando o acesso da classe trabalhadora. O Liceu de Artes e Ofício era mantido pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, que objetivava oferecer educação fundamental e ensino profissionalizante às camadas operárias. No entanto,:

Somente com a abolição da escravatura iniciou o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isso coincidiu com a primeira etapa da nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os polos preconceituais. (BARBOSA, 2012, p. 30).

Rui Barbosa (1947), citado por Barbosa (2012), referia-se à arte como “uma, prenda, um luxo, um passatempo de ociosos, um requinte de distinção reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas ou a vocação excepcional de certas naturezas para grandes tentativas de Arte.”(p. 32). Essas palavras reverberam até os dias atuais, tendo em vista que quando as artes são aplicadas à indústria de entretenimento como um ativo econômico têm o seu valor, quando não há essa finalidade, as modalidades artísticas ficam à espreita da sociedade como algo sem utilidade.

Com o fim da escravatura, em 1888, e a proclamação da república, em 1889, o ensino superior mantinha a metodologia desenvolvida pela Academia Real de Belas-Artes. Essa influência, segundo Barbosa, “perdurou durante os primeiros vinte e dois anos do século XX” (2012, p. 32).

As Reformas educacionais foram propostas no início do século XX, e a implementação do ensino da Arte foi obrigatória nos currículos primários e secundários. “É preciso esclarecer, antes de tudo, que o ensino da Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino de desenho” (BARBOSA, 2012, p. 33). O desenho era considerado um complemento da escrita, imprescindível para a comunicação.

Nesse período, Rui Barbosa implementou propostas baseadas nos ideais positivistas: a institucionalização do ensino da arte, por meio, de projetos de modernização e a criação de um sistema nacional de ensino gratuito, obrigatório e laico da infância à universidade. Rui Barbosa apoiava a extinção das Academias de Belas-Artes e a reformulação de todo o ensino público no país, inserindo arte, desenho e pintura no currículo primário e secundário e a capacitação de professores para assumirem essas aulas.

Sua teoria liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país. Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento.” (BARBOSA, 2012, p. 44)

Inspirado no modelo de educação americana, Rui Barbosa implementou o desenho geométrico, herança essa que pude vivenciar em meus anos de ensino básico, com o objetivo já descrito de qualificar o estudante para a produção industrial.

Em 1891 foi promulgada a Constituição Republicana, que trazia como princípios a descentralização dos poderes, a implantação do modelo federalista e a concessão de autonomia aos estados e municípios. Dessa forma, a responsabilidade pela organização do ensino primário e secundário era dos estados, como descreve Barbosa (2012):

Proclamando a República, os positivistas, estimulados os avanços reformistas, pretenderam consolidar o novo regime pelo qual em partes eram responsáveis através da tentativa de uma mudança radical nas instituições. Grandes reformas se impunham: a militar, a política, a religiosa e a educacional. (p. 65)

Para a arte, não foi dada nenhuma função humanizante, como pregava Augusto Comte, fundador do positivismo. Ele defendia que somente adolescentes entre 14 e 15 anos deveriam iniciar a instrução científica e, antes disso, o conteúdo deveria se embasar em uma estética livre, com ensino de poesia, música e desenho. No Brasil, entretanto, desde o ensino primário, o aluno era exposto a diversos conteúdos, entre eles geometria prática e “trabalhos manuais para os meninos e de agulhas para as meninas” (BARBOSA, 2012).

A semana de Arte Moderna de 1922 foi um movimento artístico e político que propunha uma nova visão social e trouxe importantes influências para a discussão acerca do ensino da Arte.

As primeiras aparições de escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes ocorreram no fim da década de 1920 e início da década de 1930, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular (BARBOSA, 2011, p. 2).

Cabe destacar os conceitos de John Dewey (1959), que defendia a aprendizagem aliada à prática, pois a partir da experiência do fazer o indivíduo reconstrói e assimila de maneira mais significativa o conteúdo apreendido e trazido pelo educador.

Dewey (1959) pensava uma educação para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno; para ele “antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos e ideias por intermédio de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes” (1959, p. 233 apud BARBOSA, 2002, p. 60).

Essa filosofia se insere no Brasil por intermédio do trabalho do educador Anísio Teixeira, que foi aluno de Dewey na *Teachers College* da Universidade de Columbia. Anísio Teixeira contribuiu para a inserção do modernismo no ensino da Arte por meio do movimento Escola Nova.

Este movimento reiterava a ideia de um ensino público, laico, gratuito e com o mesmo conteúdo curricular para meninos e meninas. A Escola Nova propunha a renovação dos métodos pedagógicos, apoiando a ideia de priorizar a vivência do aluno em detrimento do discurso do professor.

O movimento escolanovista contribuiu para o ensino do teatro na escola, como destaca Japiassu (2014):

[...] a partir do final do século XIX, a vulgarização do pensamento pedagógico de Rousseau serviu de base para o movimento *Escola Ativa*, intransigentemente advogado por muitos educadores e psicólogos, entre os quais, Claparède, Decroly, Freinet, John Dewey, Montessori, Pestalozzi, Piaget, Wallon, Vygotskye, no Brasil Anísio Teixeira, Fernando Azevedo Filho. É só no movimento *Escola Nova* que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância na pedagogia. (p. 26)

A Escola Nova não conseguiu modificar de maneira significativa o modo de operar das redes de escolas e perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano escolar,

mas criou um espaço para que permanecesse aberto o processo de discussão acerca da importância do ensino da Arte.

O artista plástico Augusto Rodrigues contribuiu para a expansão da Arte Educação e, apoiado por outros artistas e educadores, criou, em 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), cuja influência foi ampliada, difundindo o Movimento Escolinha de Arte (MEA).

De acordo com Ana Mae Barbosa (2012), a criação destes espaços marca o início da institucionalização do ensino da arte no Brasil. No total, foram fundadas 134 escolinhas, que eram um contraponto ao regime tecnicista e visavam, além da formação de arte-educadores, ao desenvolvimento da capacidade imaginativa e criadora da criança e do adolescente, aliada a práticas educativas voltadas para o desenvolvimento do processo criativo.

A proposta educacional defendia a livre expressão da criança bem como sua espontaneidade, assumindo uma base psicológica da pedagogia. Barbosa afirma que houve uma tentativa de inserir a livre expressão praticada pelo MEA nas escolas comuns, porém “os programas editados pela Secretária de Educação e Ministério da Educação deveriam ser seguidos pelas escolas e acabavam tolhendo a autonomia do professor tanto quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em ação hoje” (2011, p. 5).

Com autorização do Ministério da Educação foram criadas no ano de 1958 classes experimentais. As práticas desenvolvidas pelas MEA foram introduzidas na educação pública, totalizando aproximadamente 20 escolinhas em diversos estados brasileiros. Contudo, conforme aponta Barbosa, “ a ideia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou.” (2011, p. 7).

Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte, em que os interessados, se aprovados na prova de desenho, poderiam estudar música, desenho e pintura. Barbosa (2011) diz que Anita Malfati mantinha cursos para crianças e jovens com enfoque na livre expressão, e Teodoro Braga, que era professor da Escola Brasileira de Arte, e Mário de Andrade, que atribuiu a criação pictórica da criança com critérios

investigativos sob a ótica da filosofia da arte, foram importantes nomes que modernizaram a Arte Educação no Brasil.

Esses avanços conquistados ao longo da história regrediram durante as ditaduras ocorridas no Brasil, tanto a do Estado Novo quanto a militar. “Essas ditaduras afastaram das cúpulas diretivas educadores de ações renovadoras e exterminaram as duas mais importantes experiências de Arte Educação universitária do Brasil” (BARBOSA, 2011, p. 4). As experiências às quais a autora se refere são as Universidade do Distrito Federal e a Universidade de Brasília, e complementando:

As universidades pouco inovaram no Ensino de Arte no Brasil, que continua até hoje dividido em disciplinas ensinadas fragmentadamente, sem que o professor de uma saiba o que o da outra disciplina pretende [...] foi o Estado Novo que criou o primeiro entrave ao desenvolvimento da arte/educação e solidificou alguns procedimentos antilibertários já ensaiados anteriormente, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa. ( 2011, p. 4).

Durante o regime militar (1964-1985), a livre expressão perde seu espaço nas escolas públicas. As práticas teatrais na sociedade aconteciam ativamente nessa época, porém diversos artistas foram perseguidos e outros, exilados.

Nas escolas, o ensino de teatro também foi impactado, conforme descreve Japiassu (2014):

Com a repressão imposta pelo golpe militar de 1964, os movimentos renovadores foram interrompidos. O teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de arte dramática, nessas escolas, mesmo na década de 1970, não eram ignoradas pelo regime militar – que exigia que os textos teatrais trabalhados nessas escolas fossem previamente encaminhados ao departamento de Censura Federal. Em 1968, essas escolas foram “invadidas” e “fechadas” e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional. [...] Com a conquista da “obrigatoriedade”, houve grande perda da autonomia das escolas que ofereciam ensino artístico em suas diferentes linguagens. ( p. 63)

Resgatar a autonomia que foi subtraída nesses períodos possibilita interromper as heranças deixadas, caracterizadas pela supressão de direitos constitucionais, falta de democracia e censura.

Essas medidas de repressão demonstram quão potente é a linguagem artística e o quanto essa Arte ameaça os poderes públicos que visam os interesses econômicos de apenas uma parte da população. “O teatro funcionaria como um instrumento de denúncia, revelando bastidores da cena e da vida, possibilitando ao espectador perceber, negar e modificar sua conduta alienada.” (DESGRANGES, 2003, p. 147).

Em uma sociedade moldada pelas desigualdades sociais com uma relação de poder instituída, a alienação é uma forma efetiva de dominação e controle. “Teatro é arte e é arma; hoje, na luta pela nossa sobrevivência cultural, o teatro é a arma que preserva nossa identidade.” (BOAL, 2013, p. 91)

O teatro como disciplina não era reconhecido pelo sistema de ensino nacional, e conseqüentemente não foram investidos recursos para a formação de docentes, conforme relata Paulo Freitas, citado por Santana :

Tenho a impressão que, se o ensino do teatro, como foi decretado em 1945, estivesse ligado desde então à universidade, o seu desenvolvimento seria hoje notório. Haja vista a grande contribuição que o programa de pós-graduação em Artes cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo tem dado, através das dissertações e teses ali defendidas, para o acervo da literatura teatral brasileira. (FREITAS, 1998, p. 48, apud SANTANA, 2000, p. 67).

Anterior ao período da ditadura militar, a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 contemplava no parecer 133/62 “as necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa”. Devido a essa possibilidade ensejada pela lei, muitas escolas instituíram o ensino das artes em geral, privilegiando, em alguns casos, o ensino do teatro. (SANTANA, 2003, p. 81)

Como o número de profissionais habilitados em artes cênicas ou cursos que tinham formação em teatro eram restritos, as licenciaturas passaram a ser oferecidas para atender a demanda de professores.

A lei não obrigava o ensino da arte. Somente em 1971, com a Lei Federal 5.692/71 e de acordo com o disposto no artigo 7º, o ensino e *Educação Artística* passou a ser obrigatório:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 2009b). Cf. (Art.7º).

Porém, segundo BARBOSA (2012), essa obrigatoriedade atendia a interesses de natureza econômica, explicitando que:

[...] uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692, denominadas Diretrizes e Bases da Educação (p. 9).

A nova lei determinava uma educação tecnicista. Sistematizando que nos dois anos finais do ensino de 1º grau deveria ser introduzidas no currículo escolar práticas educativas voltadas para o mundo do trabalho. No 2º grau, o ensino deveria ser totalmente profissionalizante.

Barbosa (2011) expõe que essa era uma forma de garantir mão de obra barata para as multinacionais que adquiriam grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983, e ainda afirma que, trata-se de medida que pouco tem a ver com o ensino de arte.

Tratava-se de um mascaramento humanístico, para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens da Escola Média. Como as Escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado o fosso entre a elite e a pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuavam preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos. Enquanto isso o ensino público nem preparava para o acesso a universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado.” (p. 10)

Entretanto, é importante assinalar que no ano de 1982 o governo revisava a lei 5.692/71, retirando dela a obrigatoriedade da profissionalização compulsória ao final do 2º grau, passando a ser opcional, uma vez que eram mantidos os cursos técnicos criados na época do Estado Novo (1937-1945).

O Conselho Federal de Educação reformulou os currículos dos cursos de teatro em nível superior, criando a Licenciatura em Educação Artística com Habilitação Plena em Artes Cênicas e, a seguir, o Bacharelado em Artes Cênicas, capacitando para direção teatral, cenografia, interpretação e teoria do teatro. Quanto a isso, Santana (2000) enfatiza:

É importante registrar que, diferentemente de como foram criados os primeiros cursos superiores de Teatro, o poder público não deu atenção à voz daqueles que lidavam com essa questão quando reelaborou a formação do professor das disciplinas artísticas [...] naquele momento, foi desconsiderado a tradição escolar e a experiência acadêmica, calando as vozes que podiam manifestar-se com conhecimento abalizado. (p. 84)

Diante de uma formação fragilizada em artes, com um histórico de cursos de curta duração e habilitação polivalentes, a licenciatura na linguagem específica em teatro se restringia a poucas universidades. O teatro tinha um espaço pouco expressivo no ensino, conforme reflete Santana:

[...] a necessidade do estudo estar voltado tão somente para a disciplina Teatro, mesmo tratando-se de um trabalho que, tendo natureza polissêmica e sentido exploratório, deveria dirigir-se aos cursos de formação inicial de educadores para todas as linguagens artísticas. (2000, p.9)

Nessa perspectiva, tudo o que não contribui explicitamente para uma ascensão profissional tecnicista, pode entrar em uma escala de menor importância no ensino formal. Essa problemática reflete no ensino e aprendizagem da Arte e, conseqüentemente, do teatro.

Entender como se compõem os planos curriculares, partindo de sua contextualização histórica, se faz necessário para entender qual o lugar da arte neste cenário.

## 1.2 Currículo escolar: Que papel é esse?

Quando rememoro meus tempos de escola desde o Ensino Fundamental, lembro-me dos horários das aulas colados na contracapa do meu caderno espiral de 10 matérias. Lembro-me de consultá-lo diariamente. A partir do que lia, sabia se o dia seria bom ou ruim.

Se eu era a receptora daquele conteúdo, por que não fui consultada sobre aquela programação? Na minha cabeça juvenil, era por que sabiam o que era melhor para mim. Quem sabia? Não sei. Só sei que sabiam.

Na verdade, eu nunca questioneei isso nos meus tempos escolares, eu simplesmente fazia.

Essa memória veio ao ler um artigo do Professor em Educação Wanderley Elias Nery (2009). Ele diz que devíamos perguntar: o que é o currículo? E sinalizou que as respostas poderiam ser antagônicas, de acordo com o ponto de vista: simplesmente uma grade de disciplinas e conteúdos padronizados, um instrumento de controle e reprodução ou as duas coisas ao mesmo tempo.

Nery (2009) discorre por essa segunda linha de pensamento, trazendo conceitos do filósofo francês Louis Althusser (1983) que, na visão dele, foi um dos primeiros autores a se referir à escola como um Aparelho Ideológico de Estado e um instrumento da classe economicamente dominante, detentora do poder político, para a reprodução das relações sociais que favorecem a continuidade desta classe no poder e mantendo as relações de dominação e submissão existentes.

A partir dessa afirmação, apresento autores que oferecem argumentos para discutir o que é currículo e seu papel na escola.

Segundo o pensador Michel Apple:

[...] As disputas pelo currículo – sobre quais experiências serão representadas como válidas ou qual língua ou história serão ensinadas – são inquestionavelmente permanentes. (2008, p. 48)

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Segundo Gimeno Sacristán, a escolaridade é um percurso na vida do ser humano e o currículo é o que o preenche o conteúdo, o guia de seu progresso na vida escolar (2000, p. 125).

O currículo sofreu alterações desde que apareceu citado pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961 pelo Presidente João Marques Belchior Goulart, popularmente conhecido como Jango. Essas mudanças coincidem com as alterações socioeconômicas e político-culturais, haja vista que a educação é intencionalmente moldada para atender aos interesses de produção e consumo.

As tentativas de sair desse formato mercantilista não tiveram êxito, como o Movimento da Escola Nova, que propunha alocar o currículo em um papel secundário, com o aluno sendo levado a protagonizar o processo de aprendizagem. Como o interesse latente era a consolidação da sociedade capitalista, cuja essência está baseada na exploração do trabalho pelo capital, a educação formal foi moldada para atender a esses propósitos.

Abordando especificamente as orientações curriculares para o Ensino Médio, as diretrizes gerais incorporam quatro premissas assinaladas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como eixos estruturados da educação em uma nova sociedade contemporânea: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver”, “aprender a ser”. O intuito é a formação social e ética que prepare o indivíduo para ser “cidadão do mundo” (DELORS, 2001).

Deve-se questionar por que, dentre essas premissas, não se encontram ações complementares ao “aprender” como “ensinar”, “contribuir”, “compartilhar”. O uso exclusivo da palavra “aprender” reforça a passividade e a relação de poder em que o educando não tem conteúdo e limita-se a absorver o conhecimento daquele que se intitula detentor do saber, não lhes permitindo ocupar a posição de formador de si, de seus colegas e do próprio professor que o assiste.

A relação do Brasil com entidades financeiras, as quais apoiam propostas educacionais para países em desenvolvimento, como Banco Mundial, FMI e UNESCO, foi dada pela Conferência Mundial de “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reproduzida pelo documento conhecido como Relatório *Delors*.

Essa conferência teve como resultado a assinatura da Declaração Mundial sobre “Educação para Todos” e o marco de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O Brasil foi signatário desses documentos e, com esse acordo, as agências internacionais passaram a especificar como os países em desenvolvimento deveriam investir para oferecer educação básica, sempre vislumbrando seus interesses econômicos correspondentes.

O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 estabelece como dever do Estado para com a Educação garantir “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, o Estado tem o poder de educar, vigiar e punir, podendo utilizar de diversos mecanismos de controle para coibir a livre expressão, a começar pela precária formação de professores, remuneração insatisfatória, classificações comparativas de desempenho entre as unidades escolares, bônus salariais vinculados à produtividade e diversas outras manobras que legitimam o controle do ensino e conseqüentemente do pensamento.

Uma formação escolar básica e uma profissionalização específica atendem às demandas de mão de obra com baixo custo para o setor produtivo, ao mesmo tempo em que garante a manutenção da estrutura social vigente.

A partir de uma listagem de conteúdos, define-se o que e como a escola deve ensinar, não levando em conta a experiência trazida pelo professor e pelo estudante e retirando a identidade e particularidade da escola, que não deveriam ser ignoradas.

Nesse processo, a autonomia intelectual dos educandos e educadores são comprometidos, expondo um modelo curricular engessado em que prática e teoria nem sempre dialogam.

Para a elaboração de um currículo de artes, a orientação é dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN<sup>10</sup>, que, segundo o documento oficial:

Foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1997)

Esse discurso só será efetivo quando os conteúdos dialogarem com a realidade da comunidade escolar. Mesmo que os PCNs, na teoria, reconheçam a autonomia da escola e dos professores, isso é contradito quando se exige esse mesmo conteúdo para as provas de avaliações de aprendizagens coordenadas pelo INEP<sup>11</sup>. Dentro desse contexto, para Sacristán (2000)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (p.p 15-16)

---

<sup>10</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência.

<sup>11</sup> Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – autarquia federal cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. É vinculado ao Ministério da Educação. (BRASIL, 1997)

A escola é comparada a uma fábrica, segundo Sacristán (2000), que afirma que houve uma *taylorização*, ou seja, que sofreu influência do modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915).

Essa comparação se dá baseada na atividade profissional do professor, cuja função passa a fazer parte de uma das subdivisões da educação. Assim, o processo deixa de ser acompanhado como um todo.

O currículo não é construído por esses profissionais, tampouco pela comunidade escolar. Especialistas acadêmicos planejam de forma homogênea os conteúdos educacionais, as empresas de materiais didáticos produzem e o professor somente aplica. Não envolver os professores no processo de construção curricular enfraquece os conteúdos e impacta a troca de conhecimentos.

Sacristán continua:

A separação de funções em atividades cada vez mais especializadas, devido à complexidade do processo global de produção, para dirigir uma determinada realidade ou criar algo supõe um domínio técnico de aspectos parciais sem capacidade dos agentes para intervir no todo. Os professores não são donos de suas práticas nem têm autonomia, pois não são os únicos agentes em sua configuração, e, inclusive, em níveis técnicos pedagógicos, já que não duvidamos da necessidade de que, na educação, intervenham controles sociais democráticos. (2000, p. 154)

Não detendo o processo de conhecimento, assim como o operário na indústria, tanto o educador como o educando não percebem sentido em suas atividades. Quando a elaboração do currículo é dissociada da execução, cria-se um abismo e o desequilíbrio se faz presente. Para Sacristán:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (2000, p.17)

Ao ler as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fixada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), verifica-se que um dos objetivos em destaque é promover o crescimento econômico do país por meio da educação. Esse elemento é fundamental para a sobrevivência de uma sociedade regida pelo

capitalismo. Porém, quanto esses interesses econômicos se sobressaem sobre os anseios de uma factível construção da autonomia crítica?

Falar em cenário econômico implica gerar índices numéricos e a autonomia não se compõe de valores mensuráveis. O relatório desse documento, aprovado em 2011, define que o propósito é a melhoria da qualidade do ensino, a formação e valorização dos profissionais da educação e a inclusão social. Ainda diz que:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro. (BRASIL, 1997)

Esse parágrafo expõe o forte traço tecnicista: mão de obra especializada, e preferencialmente de baixo custo, para desenvolver a economia trazendo mais lucratividade para as empresas, fomentando o consumo que gera capital. Esse ciclo é reforçado através dos meios midiáticos, e o desenvolvimento dos setores industriais se alimenta do “preparo de profissionais”.

O ensino da Arte como obrigatoriedade na educação surgiu a partir da Lei Federal nº 5.692/71. Anteriormente a esse período, as Artes fizeram parte do currículo de maneira optativa, conforme aponta Japiassu:

[...] no currículo escolar na educação básica com a LDB de 1961 (Lei 4.024/61). De forma *não obrigatória*. A Lei 4.024/61 instituiu, por exemplo, a disciplina *arte dramática* ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares. Essa disciplina voltava-se para a especificidade da linguagem teatral. (2014, p. 63)

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, com a Resolução Nº 1, de 31 de janeiro de 2006, caracterizam-se por não mais identificar os conhecimentos de Arte como *Educação Artística*; a Arte está incluída na matriz

curricular como área específica da linguagem com conteúdos próprios conectados à cultura artística e não apenas como atividade.

Esse novo padrão curricular demandou docentes em Educação Artística, porém, como não havia professores para atender à nova Lei, as universidades criaram cursos de curta duração, de dois anos, para formar docentes polivalentes, que deveriam estar aptos a abordar as diferentes linguagens artísticas sobretudo as artes visuais. Atualmente as formações são específicas de cada linguagem.

O currículo do Ensino Médio atualmente se constitui da seguinte forma:

### **I – Linguagens:**

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens;
- e) Educação Física.

### **II – Matemática.**

### **III – Ciências da Natureza:**

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

### **III – Ciências Humanas:**

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Com doze disciplinas contidas na matriz, há uma evidente sobrecarga curricular, e os conteúdos dificilmente se aprofundam para possibilitar reflexões. Por vezes, também os professores desconhecem os conteúdos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e são pressionados a cumprirem o cronograma de conteúdos predeterminados, limitando-os a passarem informações, e o desenvolvimento daquele aluno com pensamento autônomo crítico se afasta cada vez mais da sala de aula. Sobre isso o educador Vítor Paro (2008) pontua:

Um grande engano brasileiro em educação consiste em acreditar que ela se limita ao processo de passar informação ao aluno. Será isso educação? Será esse o papel da escola? Passar informação é algo que qualquer computador faz – e a um custo bem menor. Um constituinte fundamental da formação de qualquer ser humano é o valor. ( p. 251).

Há uma deficiência curricular enfrentada pelos professores em formação na área artística, conforme aponta Santana:

Os depoimentos colhidos em encontros de especialistas indicavam que, de maneira geral, os professores interpretavam a *seu* modo orientações curriculares quase sempre vazias de conteúdo, tendo também que improvisar recursos e procedimentos. Apenas em algumas universidades públicas e em raras particulares a área de Educação Artística vinha perseguindo saídas para a crise gerada com a aparição compulsória dessa disciplina na educação básica, pois a tradição que existia no Brasil era formar o professor em superposição à formação do artista ou bacharel (2000, p. 7)

Santana (2000), quando analisa a consolidação da disciplina Arte no ensino formal, analisa o currículo sobre três hipóteses de sustentação:

[...] primeiro, os conteúdos não são entidades monolíticas, mas um amalgama mutável de subgrupos e tradições. Estes grupos dentro da disciplina influenciam e mudam fronteiras e prioridades. Segundo, no processo de estabelecer um conteúdo escolar (e uma disciplina universitária a ele associada) os grupos de base de um conteúdo tendem a mudar, da promoção de uma tradição utilitária e pedagógica, em direção a uma tradição acadêmica. Terceiro, nos casos estudados, muito do debate sobre currículo pode ser interpretado em termos de conflito de conteúdos sobre status recurso e territórios. (apud SANTOS, 1990, p. 60)

Ao analisar os PCNs pode-se verificar que eles não impõem explicitamente uma obrigatoriedade no cumprimento de seus conteúdos, porém, são baseadas nesses conteúdos as avaliações de desempenhos, conforme descreve o Professor Luiz Antônio Cunha (1996):

Os PCNs são uma medida educacional voltada para a implantação do modelo mercadológico que o Banco Mundial propôs para a educação brasileira. O que guia a política educacional para a educação básica é a avaliação sob a forma de testes, os “provões”. Nessa concepção prepara-se primeiro o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para depois pensar sobre o currículo. Os PCNs são fragmentos de uma política educacional mal definida. Uma política educacional mais preocupada em medir o rendimento dos alunos das escolas, do que em construir um consenso sobre o que e quem deve ser avaliado. Na introdução aos PCNs, as taxas de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental são utilizadas como indicadores de melhoria do rendimento escolar. Os programas de aceleração do fluxo escolar, como as conhecidas “recuperações de verão”, são apresentados como responsáveis pela queda das taxas médias de repetência, evasão e conseqüente aumento das taxas de promoção. Essas taxas mostram a concepção de escola contida nos PCNs: a escola socialmente onipotente e que fracassa na sua missão educativa devido, exclusivamente, aos seus problemas internos (1996, p.64).

Esta carga curricular extensa pode gerar a desmotivação na escola e suas consequências, como a evasão, são problemas que se relacionam ao currículo praticado. Esse fator gera um distanciamento entre contexto social e escola.

Sacristán também alerta para os conteúdos e procedimentos escolares obsoletos. Num contexto de estímulo cultural fora do ambiente escolar mais atrativo e influente, o aluno perde seu interesse pela instituição formativa. A escola, por sua vez, perde seu significado. “A ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e a prática para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo currículo oculto.” (SACRISTÁN, 2000, p. 20)

Currículo oculto são os elementos do ambiente escolar que não fazem parte do currículo oficial de forma explícita, porém, implicitamente têm relevante significado nas práticas escolares, onde ensinam noções tidas como universais, necessárias ao bom funcionamento das sociedades.

Nas perspectivas críticas, diz-se que ele ensina o conformismo, a obediência, o individualismo, a adaptação às nem sempre justas estruturas do capitalismo. As abordagens curriculares pós-críticas consideram importante incluir as dimensões de gênero, sexualidade, raça etc.

Faz parte do currículo oculto: rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. E ainda:

O currículo escolar, frente a toda essa concorrência exterior, talvez esteja perdendo o monopólio da transmissão de certos valores culturais explícitos, mas reforça, por isso mesmo, outras funções do currículo oculto da instituição escolar: socialização, inculcação de pautas de comportamento, valores sociais, validação para subir na pirâmide social, etc. (SACRISTAN, 2000, p. 74)

O currículo evidencia esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação, a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais aos quais essas conjunturas estão atreladas.

Os currículos, bem como suas competências, demonstram uma teoria que não se efetiva na prática.

Em uma entrevista, o ex-Ministro da Educação Henrique Paim afirmou que:

[...] É uma unanimidade que precisamos rever o Ensino Médio [...] O governo precisa pactuar os currículos com os gestores locais, que têm autonomia (TAKAHASHI, 2014, s.p.).

Esse discurso foi pronunciado frente ao desempenho abaixo da meta estipulada pelo governo federal sobre a avaliação do Índice para o Desenvolvimento da Educação (IDEB) para o Ensino Médio. Nesse mesmo artigo é pontuado que “o ensino médio é visto por educadores como a etapa mais problemática de todo o sistema educacional.”

O ministro que antecedeu Henrique Paim, Aloizio Mercadante (2013), também apontou problemas com o excesso de disciplinas na matriz curricular do Ensino Médio. Em uma palestra que proferiu em no Encontro Internacional de Educação Sala Mundo (2013) afirmou: “Precisamos de um currículo que não seja uma enciclopédia. Como é que um jovem nessa idade tem 19, 20 disciplinas?”. No *site* do evento em que fez esse pronunciamento, consta o seguinte trecho: - “Aloizio Mercadante também arrancou aplausos da plateia ao definir como foco da educação da rede pública a matemática, português e ciências, por serem matérias de formação do cidadão.<sup>12</sup>”

Essa fala ratifica a visão de que os conteúdos curriculares que promovem um desenvolvimento sistêmico do pensar, entre elas a arte, continuam no plano inferior das propostas educacionais.

Acompanhando o posicionamento do atual Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro (2015), compartilho o trecho de uma entrevista concedida à Folha de São Paulo, que trazia questões também acerca do Ensino Médio:

(Folha) E quando o ensino médio de fato vai melhorar?

(Ministro) Não dá para dizer. Sobre o que fazer há alguns pontos. Fortalecer português, matemática e ciências. E articular melhor as matérias.

(Folha) Sobre a articulação, há uma discussão no governo sobre o currículo. E sobre a carga maior de português, matemática e ciências, o que sr. pretende fazer?

(Ministro) Podemos fortalecê-las no contraturno, além do português, sem sacrificar as humanas. Inicialmente, penso em fazer isso nos institutos técnicos federais, que têm ensino médio. Pode ser modelo para as demais escolas.

Em outra matéria deste mesmo jornal – Folha de São Paulo, foi publicada 26 dias após a entrevista descrita, o Ministro declara “que o excesso de disciplinas no ensino médio provoca problemas de logística e aprendizado, sugerindo uma articulação entre áreas do conhecimento fomentada pela escola”.

E complementou:

---

<sup>12</sup> Encontro internacional de educação Sala Mundo 06/08/2013. Disponível em: <<http://www.salamundo.com.br/index.php/noticias/139-aloizio-mercadante-abre-salamundo-2013>>. Acesso em 07 set. 2015.

Há especialistas que defendem a redução do número de disciplinas no ensino médio, mas não adianta reduzir, por exemplo, de treze para nove se as disciplinas representarem nove formas desarticuladas de ver o mundo", afirmou o ministro.<sup>13</sup>

Frente aos temas discutidos, pode-se dizer que os currículos estão pautados em uma formatação de pensamentos que necessitam ser revistos para que, de fato, possam fomentar práticas que promovam o pensamento autônomo crítico.

Sacristán complementa este pensamento quando diz:

Empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio. (2000, p. 18).

A Arte Educação na escola pública está intimamente ligada ao currículo, visto que um está atrelado ao outro pelas normativas que regem esses padrões de ensino.

A arte no currículo escolar suscita reflexões e, se há um objetivo sociopedagógico, não se deve dissociar conteúdo educacional da realidade vivida.

Com um histórico de dominação escravista e desigualdades sociais, apesar da legislação dizer o contrário, não somos todos iguais, haja vista que a realidade cultural e socioeconômica são distintas entre os cidadãos. Portanto, cabe também à escola promover conteúdos que não suprimam o pensamento autônomo crítico e que promovam uma igualdade social e cultural.

Vê-se que há um enfoque nas questões curriculares. Nesse pensamento trago as palavras de Moacir Gadotti que diz:

[...] entendemos que há uma dinâmica de subjetividade (a vontade de mudar) e objetividade (as condições reais) e que não podemos cair nem no idealismo ingênuo, nem num pessimismo imobilista: a

---

<sup>13</sup> Folha de S.Paulo, São Paulo, 9 ago. 2015. Caderno Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666342-escola-maior-tende-a-ser-melhor-para-a-formacao-diz-ministro.shtml>> Acesso em: 03 set. 2015.

decisão e a vontade de operar um movimento de mudança eram, para nós, categorias pedagógicas essenciais. (1992, p. 90)

É inspirada nestas palavras que sigo problematizando a atuação do teatro na educação. Na busca por pistas que justifiquem essa prática no ambiente escolar. E para tanto destaco este caminhos no capítulo a seguir.

## 2. VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*

(Paulo Freire)

Este capítulo se inicia sob o título de uma música de Guilherme Arantes interpretada pela saudosa cantora Elis Regina<sup>14</sup>. Destaco nessas palavras a essência em aprender, viver e jogar. Temos estes que vêm ao encontro dos caminhos propostos por esta pesquisa, talvez com um rearranjo na ordem: Jogar – aprender – viver.

Após uma contextualização histórica, os próximos passos sugerem uma imersão da prática dialogando com as reflexões que eclodiram dessa experiência.

O intuito é de que os elementos desse enredo se entrelacem de maneira sistêmica, assim como foi a prática em campo, cuja característica foi a prática antecedendo a teoria.

Diante desta peculiar característica, inicio este capítulo apresentando os agentes desta pesquisa – os adolescentes; o local físico em que este trabalho se manifestou – a escola e os elementos metodológicos.

Esses dados serão entremeados por descrição das práticas teatrais e reflexões aclaradas pelos exercícios e discussões, tanto pelas ações dos adolescentes quanto pelas minhas como educadora.

Os autores que dialogam com os objetivos deste estudo tiveram seus conceitos compartilhados, elucidando os caminhos e práticas percorridos.

---

<sup>14</sup> Cantora de grande destaque da música popular brasileira (1945 -1982)

## 2.1 QUEM, ONDE E O QUÊ

O QUEM (personagens), ONDE (lugar) e O QUE (exercícios) fazem alusão às estruturas operacionais proposta por Viola Spolin para se desenvolver os jogos teatrais. Os dados apresentados neste primeiro momento têm por objetivo situar o leitor e convidá-lo a adentrar esse lugar.

## 2.2 QUEM: Os personagens deste enredo

*Adolescência vazia. Eu tinha quase 16.  
Ninguém me compreendia.  
E eu não compreendia ninguém  
(Nenhum de nós)<sup>15</sup>*

Os agentes pesquisados foram adolescentes, alunos do segundo ano do Ensino Médio do período matutino, com idades que variavam de 15 a 20 anos. Essa turma, pelo documento oficial, possuía quarenta e dois alunos matriculados. Conheci apenas trinta e dois em diferentes dias. A maioria dos estudantes residiam, no máximo, há três quilômetros da instituição, com exceção de um aluno que morava na zona leste de São Paulo.

Os alunos do período matutino eram mais jovens em relação aos do período noturno, segundo o relato da coordenadora. Tinham também melhor estabilidade financeira e moravam nas proximidades da escola. Os estudantes do período noturno, no entanto, eram considerados alunos de passagem, que frequentavam a escola pela localização, pois fazia parte do caminho de retorno para residência após o trabalho.

A coordenadora também referiu que não foi observado o consumo de drogas pelos alunos do período da manhã, ao contrário dos alunos do período noturno. O índice de evasão no período da manhã também era consideravelmente menor no período em relação aos alunos do período noturno.

---

<sup>15</sup> Banda de pop rock brasileira (1986)

O contato inicial com a escola foi por telefone. Havia três coordenadores, dois que prestavam assistência ao Ensino Médio e outro que acompanhava o Ensino Fundamental. Na primeira tentativa de contato não tive êxito: ao apresentar a proposta, a coordenadora que me atendeu pediu para eu encaminhar um *e-mail*. Sem retorno, liguei dias depois, e outra coordenadora falou comigo. Ela apresentou uma postura distinta da anterior, expondo interesse em proporcionar aos alunos outras possibilidades de atividades. Marcamos uma reunião para o dia seguinte. Fui muito bem recebida.

Para a realização da pesquisa, informei à escola que só seria possível desenvolver as práticas teatrais com uma turma cursando o segundo ano do Ensino Médio. Essa escolha aconteceu para que eu pudesse ter elementos sobre a visão que os alunos tinham da escola, já que a maioria já a frequentava há um ano. Além disso, caso fosse possível dar continuidade ao projeto, eles ainda estariam na instituição no ano seguinte.

Nessa escola as classes eram seriadas e divididas por letras para diferenciar as turmas do ano de estudo. Havia oito grupos cursando o segundo ano do Ensino Médio.

No dia da minha reunião com a coordenadora também houve reunião de professores. A coordenadora me apresentou aos docentes e falou superficialmente da minha proposta. Depois pediu-lhes que escolhessem uma turma para realizar a proposta. Quase por unanimidade, a eleição foi pelo segundo “w”<sup>16</sup>, estigmatizada como “turma problema”. Segundo os docentes, os alunos dessa turma apresentavam notas insatisfatórias e comportamentos inadequados, em desacordo com os critérios da instituição.

Não me opus à escolha, e alguns docentes se manifestaram com frases do como:

- *Coitada, a gente vai dar a pior classe! (risos)*
- *Quem sabe ela dá jeito neles! (risos)*

---

<sup>16</sup> Letra fictícia.

Diante desses comentários, dentro de uma expectativa de mobilizar os adolescentes por intermédio das práticas artísticas, sob um discurso de dar voz aos seus pensamentos e que estes fossem articulados de maneira autônoma, eu já cometia meu primeiro equívoco: posicionar-me unilateralmente, em prol dos adolescentes. E me amparo nas palavras de Gadotti (1992) quando diz:

Quando falamos de nós mesmos, dificilmente temos vontade de falar dos nossos fracassos, de nossas omissões, de nossos enganos, de nossas decepções. Procuramos, ao contrário, realçar o que fizemos, em detrimento do que não fizemos [...] Na educação de um indivíduo, muitas vezes são justamente os fracassos que têm mais importância e nos fazem crescer. (p. 15)

Essas palavras reverberaram para mim de maneira a justificar alguns equívocos e afirmações generalistas. Consumida pelo anseio característico de uma pesquisadora novata, acatei fatos como verdades absolutas, não conseguindo atingir uma visão imparcial entre os conflitos narrados.

A descoberta pelo papel de neutralidade que um pesquisador deve assumir demonstrou-se ao longo do estudo.

A prática de teatro com a turma pesquisada gerou expectativas distintas para mim enquanto pesquisadora e para a instituição que me acolheu. Para a escola o teatro seria uma tentativa de discipliná-los às regras e expectativas das normativas escolares, e meu intuito era possibilitar atitudes autônomas por meio da expressão artística.

Naquela reunião, havia acordado com os professores que utilizaria os horários regulares de suas aulas e alternaria os dias para não comprometer o plano de aula regular, os presentes concordaram. Os professores de português, educação física e língua inglesa se dispuseram a ceder as aulas deles sempre que eu precisasse.

Manifestei minha disponibilidade para substituí-los em caso de faltas e deixei meus contatos. Durante o período de pesquisa, nenhum professor contactou-me.

O propósito de fazer as oficinas durante o horário regular era o de não tirar os alunos da rotina escolar.

Os adolescentes dessa turma compartilhavam a mesma classe desde o ano anterior, porém a coordenadora afirmou que foi um erro mantê-los juntos. Ela atribuía os comportamentos “fora do padrão” esperado a esse fato, e afirmou que no próximo ano separaria todas as “panelinhas”, ou seja, todos os subgrupos formados.

No primeiro dia de encontro a coordenadora me conduziu até a sala do 2º w. Ela me apresentou à turma dizendo: *Esta é uma professora de teatro que veio fazer um trabalho com vocês. Só vocês terão essas aulas, é um presente.* E se retirou juntamente com a professora de português, que estava na sala, as últimas palavras foram: *Se comportem direitinho, hein!*

Os alunos ficaram curiosos e perguntaram:

*Fomos escolhidos por quê? Já sei, presente nada, deve ser algum castigo por que sabemos que somos a pior classe! A gente sabe disso!*

Respondi dizendo que não havia pedido nenhum padrão comportamental, mas que eu só conseguiria fazer o trabalho em uma turma e a coordenação os havia sugerido. Disse também que não sabia se aquela era a melhor ou pior classe, mas que agradecia a oportunidade.

Como dizem Aguiar, Bock & Ozella, no livro “Adolescências construídas”

Entender a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais e olhar e compreender suas características como características que vão se constituindo no processo [...] Os modelos estarão sendo transmitidos nas relações sociais.” (2001, p. 20)

Quando perguntei aos adolescentes o que os motivavam a frequentar a escola e do que mais gostavam, a resposta foi que os amigos eram a melhor coisa da escola. Tal atitude reforçava a verticalidade das relações.

Spolin (2010) argumenta que aprendemos por meio da experiência com o envolvimento no mundo e com o mundo. Para propiciar este envolvimento é importante que haja a cumplicidade entre indivíduo e ambiente.

A turma possuía subgrupos bem definidos. Um dos benefícios apontados pelas oficinas de acordo com o questionário preenchido ao final da parte prática desta pesquisa foi que as aulas possibilitaram mais união entre os membros da classe “as oficinas fizeram com que a gente se enturmasse mais uns com os outros, até com quem eu nunca tinha falado, comecei a conversar.”<sup>17</sup>

Dos alunos dessa turma, seis trabalhavam no programa “Aprendiz Legal”, que, segundo o *site* do CIEE – Centro de Integração Empresa Escola – tem como objetivo:

Contribuir para a formação de jovens autônomos, que saibam fazer novas leituras de mundo, tomar decisões e intervir de forma positiva na sociedade. Um programa de aprendizagem voltado para a preparação e inserção de jovens no mundo do trabalho, que se apoia na Lei 10.097/2000, a Lei da Aprendizagem. O Centro de Integração Empresa-Escola e a Fundação Roberto Marinho estão juntos nessa ação oferecendo à empresa a oportunidade de formar um profissional alinhado com o mundo do trabalho.<sup>18</sup>

Este descritivo me remeteu ao período tecnicista. Além disso, considerar que este programa tem como apoiador uma das maiores entidades midiáticas do Brasil me fez questionar o interesse com a formação da autonomia dos jovens.

Os alunos participantes desse programa (CIEE) não tinham afinidades com as atividades desenvolvidas e afirmaram que estas não contribuíam para sua formação intelectual e profissional.

A educação escolar deveria possibilitar aos educandos o questionamento da estrutura social em que estão inseridos. A escola não deve apenas promover o combate da estrutura vigente, mas também possibilitar que seus educandos se imponham, nesse contexto, enquanto sujeitos.

---

<sup>17</sup> Depoimento escrito no questionário onde foi perguntado se gostaria que as oficinas continuassem e por quê.

<sup>18</sup> Disponível em: < <http://www.empresas.ciee.org.br/portal/empresas/aprendizlegal/>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

Segundo a educadora Marília Santos Sposito (2005):

A instituição escolar, ao se expandir, surge também como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com a inserção no mundo de trabalho. [...] Mas as mutações dos últimos 30 anos atingiram principalmente a esfera do trabalho e uma de suas formas principais na sociedade capitalista – o trabalho assalariado –, é inegável que os caminhos e contornos para a entrada na vida adulta se diversificaram, tornando-se mais complexos e menos lineares. Assim, o modo que os jovens vivem esta etapa de vida também se altera, uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupação e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade. (p. 90)

A instituição deveria incentivar todo e qualquer educando a escolher o seu próprio caminho no que diz respeito ao futuro e, objetivamente, ao trabalho a ser exercido. Nas palavras de Paulo Freire: “Uma sociedade justa dá oportunidades às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas” (1979, p. 10).

Desse grupo de trinta e dois alunos, cinco se posicionaram como homossexuais. Este dado sobre a preferência de gênero foi manifestada espontaneamente após um exercício cênico descrito a seguir.

*O grupo era separado em dois times: A e B. O grupo A deveria fechar os olhos, e o B deveria criar uma “fotografia” coletiva. Ao sinal, o grupo A abre os olhos e tem três segundos para olhar a imagem que se desconstruirá pelo time B. A equipe A deverá reproduzir a posição do seu correspondente. Ao final, os grupos comparavam se tinham se posicionado corretamente ou não.*

Alguns alunos questionaram as poses difíceis que sua dupla tinha feito, além de queixarem-se de poses efeminadas ou sexualizadas. Esse compartilhamento de sensações gerou uma discussão sobre diferenças de gêneros e preconceitos. Houve momentos de exaltações e ofensas. As vozes não conseguiam ser ouvidas. Conforme aponta o Professor Nelson Carvalho Marcelino (1988):

A adoção de características lúdicas, no relacionamento em sala de aula, também encontra resistência. Talvez a principal delas seja a crença equivocada [...] que trazem em si, elementos perturbadores da ordem, levando atitudes de indisciplina. (p. 53).

Após os extravasamentos, sugeri que cada um falasse sobre preconceitos já vividos. Assim, cada um pode se fazer ouvir. Os homossexuais presentes naquele grupo afirmaram durante a exposição que um dos docentes daquela instituição de ensino manifestava atos discriminatórios por meio de piadas e frases homofóbicas. As garotas da turma mencionaram que este mesmo professor as constrangia com insinuações maliciosas.

Encaminhei esses relatos à coordenadora que afirmou ter conhecimento das condutas por parte do docente. Nitidamente constrangida, disse ainda que o professor apresentava comportamentos inadequados e precisava de tratamento, porém, nenhum encaminhamento foi dado, segundo o relato da coordenadora.

Segundo a psicóloga e mestre em psicologia social Gabriela Calazans (2005) “Seria difícil realizar uma pesquisa sobre o universo e o comportamento dos jovens sem abordar o tema da sexualidade” (p. 215). Segundo a pesquisadora, no Brasil há uma expectativa de que a sexualidade apareça na adolescência com ampla aceitação social que os adolescentes e jovens sejam sexuados.

Diante disso é preciso ater-nos a casos que ferem um relacionamento respeitoso entre educando e docente, cabendo neste contexto as palavras de Paulo Freire:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (2011, p. 14)

No Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania<sup>19</sup>, que são diretrizes formuladas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e padronizam os procedimentos adotados pela escola diante de ocorrências envolvendo o público escolar, em seu item 84, há uma definição sobre o que caracteriza assédio moral no espaço escolar:

O assédio moral é definido como uma ação executada por alguém em posição de comando que humilha sistematicamente outro em situação de subordinação. Apesar de não haver uma relação de hierarquia formal entre professor e aluno, existe uma relação de poder que é tacitamente reconhecida, portanto a Justiça pode interpretar a humilhação ou o constrangimento indevido impostos a um aluno pelo professor como injúria, que se assemelha, nesse sentido, ao assédio moral. Nessa situação, a direção da escola deve adotar as medidas administrativas cabíveis junto à Diretoria Regional de Ensino e comunicar aos pais ou responsáveis pelo aluno, orientando-os a apresentar queixa no Distrito Policial mais próximo. Tratando-se de menor de 18 anos de idade, o Conselho Tutelar também deve ser informado.

Os alunos diziam se sentirem desrespeitados e que suas queixas não eram ouvidas. Esse mesmo assunto foi manifestado nas respostas a uma das questões do questionário: *o que você gostaria de dizer, mas não tem espaço para falar?*

- E a resposta de um dos alunos foi:

- A maior reclamação de todos os alunos são os professores que nos faltam com respeito, desrespeitando a nós e duvidando da nossa capacidade de aprender. [sic].

Deve-se ter um olhar para as posturas controversas ao papel do educador e, sempre que possível, propor diálogos para alinhar conflitos instaurados. Segundo o educador Moacir Gadotti, precisamos:

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/spec/sobre-programa-spec/manual-de-protecao/>>. Acesso: 12 mar. 2015.

[...] teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que o educador faz. Nesse itinerário muitos erros e acertos aparecem, não como simples experiências a serem evitadas ou modelos a serem imitados, mas como exemplos a serem constantemente retomados. (1992, p. 46)

A fala dos estudantes deveria ser acolhida pela escola para se estabelecer um diálogo, assim como pontua Gadotti (1992).

Defendo uma pedagogia dialógica – uma pedagogia da comunicação – fundada numa concepção de homem em que tanto o aluno quanto o professor, ambos, precisam um do outro. (p. 31)

Essa característica reforça a necessidade de dar a esses jovens ferramentas que possibilitem sua expressão e articulação enquanto sujeitos autônomos. Dando continuidade a contextualização da pesquisa, abordarei, o ONDE – Local que a pesquisa foi realizada.

### **2.3 ONDE: Que palco é esse?**

*Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.*

(Viola Spolin)

A escola onde estudava o grupo de adolescentes pesquisados era tradicional e estava localizada na região central de São Paulo. Tinha renome por ser uma escola com ensino de qualidade, procurada por pais de alunos de todas as regiões da grande São Paulo. Segundo a coordenadora, a fama de escola modelo perdeu-se ao longo dos anos. Ela afirma também que hoje a instituição tem problemas com recursos para de manutenção; depredação por parte dos alunos; consumo de drogas, sobretudo no período noturno; desmotivação dos docentes, resultando em faltas frequentes. Conforme aponta a pesquisadora Regina Magalhães de Souza (2003) “Os professores estão desanimados, e os alunos desinteressados. A frase – *o professor finge que dá aula e o aluno finge que aprende* – tornou-se um lugar comum na fala de ambos”. (p. 19)

A escola possuía atendimento nos três períodos: Ensino médio de manhã e à noite, e à tarde Ensino Fundamental, totalizando 2.880 alunos. As atividades do período da manhã abrangiam o horário das 7:00 hrs às 12:10 hrs. Nesse período, distribuíam-se seis aulas de 50 minutos cada uma, com um intervalo de 15 minutos entre a terceira e quarta aula. Para o horário de entrada havia tolerância de 15 minutos. A partir desse horário o portão era fechado e os alunos só poderiam entrar para a aula subsequente.

O prédio da escola era amplo, contando com 24 salas, 01 pátio coberto, 01 aberto, 3 quadras e 01 teatro.

O teatro, por falta de manutenção, estava interditado. A coordenadora relatou que este espaço cênico era mantido por uma companhia teatral. Havia um acordo de permuta, onde a ocupação estava vinculada à manutenção do local por parte dessa companhia. No entanto, esta parceria foi suspensa após alguns problemas administrativos com a direção anterior e todas as práticas executadas durante a gestão foram suspensas.

Segundo a coordenadora, a escola não tinha recursos financeiros para fazer a manutenção do teatro e já havia pedido à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) verba extra para reforma do teatro, mas até aquela data não havia sido liberada. Seria muito importante para a comunidade escolar ter aquele espaço para manifestações artísticas.

A população do bairro é formada por diversos grupos sociais e étnicos e muitas habitações coletivas. Segundo a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), cerca de 600 mil pessoas moram em cortiços em São Paulo, sendo a maior parte na região central.<sup>20</sup>

Uma das alunas morava em um desses cortiços com os pais, uma irmã mais nova, tios e primos. Este dado foi revelado após o exercício a seguir.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorio2001/relatorio026.htm>>. Acesso em 23 mai. 2015.

*Eram apresentados 04 cenários:*

- Casa
- Escola
- Bar
- Rua

*Os participantes, deveriam escolher o lugar de que mais gostavam de estar, e o de que menos gostavam, e as escolhas deveriam ser justificadas.*

Para lugar de que mais gostava, essa aluna escolheu dentre estas opções a rua. Quando foi perguntado por que, ela respondeu: *Por que sou livre e não tenho que lavar louça.*

Na sequência, foi perguntado o local de que ela menos gosta. E a resposta foi:

*- Minha casa, por que moram muitas pessoas comigo.*

Essas respostas foram um contraponto entre as apresentadas pela maioria da turma, que elegeu casa e bar como os locais de que mais gostavam, e a *escola* como o local de que menos gostavam.

A escola poderia suprir esta falta de espaço que a casa não oferecia. O fato de essa aluna sentir acolhimento pela rua a ponto de escolhê-la em detrimento da escola pode ser identificado como uma lacuna social que o Estado deveria suprir.

Não é foco deste trabalho discutir a questão da moradia, mas compete sinalizar essa condição social que foi representada naquele grupo de adolescentes.

Após este exercício fizemos um jogo que:

*Os participantes deveriam se dividir em trios. Dois deveriam ficar de mãos dadas, eles seriam a “CASA”, e o terceiro deveria ficar no meio, ele seria o “NÔMADE”. Deveria sobrar uma ou duas pessoas. As equipes deveriam ficar atentas aos comandos. Quando fosse falado “CASA”, os participantes que representava casa deveriam se deslocar até outro nômade, os que estivessem fora da brincadeira, deveriam tentar formar um trio.*

*Quando o comando fosse “NÔMADE”, os nômades deveriam mudar de casas. Havia um terceiro comando: DESAPROPRIAÇÃO, ao qual todos deveriam se reorganizar.*

A discussão pós-vivência desse jogo ilustrou a situação daquela aluna, moradora de cortiço, e foram compartilhados pontos de vistas sobre ocupações, favelas, cortiços e aluguéis. Alguns diziam:

- Tudo vagabundo estes caras que invadem a propriedade do outro, meu pai trabalha duro pra bancar nosso aluguel (sic)*
- Você acha que eles moram nestes lugares [favelas e ocupações] por que querem?*

Essa divergências de ideias gerou desconforto em alguns alunos que não aceitavam a opinião do outro e saíram da roda de discussão.

Propus visitarmos uma ocupação na Av. São João, no centro de São Paulo, onde um coletivo de teatro ensaiava. Tratava-se de um edifício abandonado há quase vinte anos e desde 2010 estava sendo ocupado por mais de 60 famílias que lutam pelo direito à moradia, assegurado na constituição.

A minha proposta foi fomentar o debate sobre a situação atual de moradia na cidade de São Paulo. Além de refletir sobre o papel dos direitos humanos e o nosso quanto sociedade civil em relação a essa causa. Defendi que o ideal é conhecermos a realidade por nossa própria experiência, para podermos opinar por nós mesmos. Isso era autonomia crítica. Assim, talvez o encontro com esta realidade nos faria afirmar que quem ocupou aquele lugar era realmente *vagabundo* ou identificaríamos

que ali moravam pessoas trabalhadoras. Como reflete o educador Paulo Freire (2011):

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (p. 14)

A visita à ocupação não se concretizou devido à negativa da direção, que alegou necessidade de haver um professor efetivo responsável pelo “passeio” e que os pais não permitiriam.

A proposta era, após essa discussão, fazermos cenas para representar as opiniões, porém o sinal bateu<sup>21</sup> e a aula acabou!

Inicialmente foram planejados 30 encontros, porém apenas 17 foram efetivados. A duração dos encontros também não seguiu o plano, com duração inferior aos 100 minutos desejáveis por causa do deslocamento até o local em que se efetivaria a prática.

Houve dificuldade em dar continuidade aos temas propostos nos encontros conseguintes, pois era comum chegar à instituição e os alunos já terem ido embora por falta de professores. Isso interrompia o processo que eu havia iniciado no encontro anterior. Como meu acordo, era ocupar as aulas após o intervalo, as oportunidades de encontros reduziram-se consideravelmente.

A intenção era oferecer 2 oficinas por semana, preferencialmente com 1 hora e 40 minutos cada encontro (100 minutos). Considerando que no sistema escolar uma aula tinha a duração de 50 minutos, eu utilizaria 2 aulas. Nem sempre isso foi possível.

---

<sup>21</sup> Emissão sonora utilizada nas trocas de aulas, entradas e saídas na escola.

Para evitar meu deslocamento desnecessário até a instituição, passei a me comunicar com os alunos por meio de mensagens de texto via celular. Estabeleci uma relação direta com os adolescentes e, dessa maneira, era informada previamente sobre as dispensas antecipadas. Essa comunicação era inexistente na minha relação com os docentes e coordenação da escola. Segue transcrição de uma das mensagens:

(Pesquisadora) Bom dia! Hoje irei para a oficina, vocês estarão aí?  
 (aluna) Não prô, fomos embora depois da segunda aula, o professor de física faltou e antecipamos a aula. Você vem quando?(sic)  
 (Pesquisadora) Depois de amanhã, antes passo mensagem para vocês! Beijos e obrigada.  
 (Aluna) Blz prô! Vem sim!! Beijos (sic)

Antes desse processo de trocas de mensagens, me sentia desprestigiada quando chegava à escola e os alunos já haviam sido dispensados. Questionei-me a respeito do objetivo de minhas idas àquela instituição - oferecer momentos de descontração ou proporcionar reflexões acerca de questões latentes daquela comunidade escolar? Ou mesmo oferecer outras possibilidades de pensar diante das questões sociais?

Dentro dessa temática, questionei também o quanto eu estava desenvolvendo uma pesquisa ou estava prestando serviços sociais àquela escola. Essa reflexão veio acompanhada das palavras de Sérgio Vasconcelos de Luna:

A evolução das matrizes epistemológicas que presidem a pesquisa em educação e as preocupações com os determinantes sociais do fenômeno educacional produziram uma alteração sensível no padrão de pesquisa dos últimos anos. Ocorreu uma imersão mais profunda dos pesquisados na situação natural, aumentando, em muito, a relevância dos conhecimentos produzidos. Ao mesmo tempo  **aumentou o compromisso do pesquisador com a transformação da realidade pesquisada**, seja pela intervenção direta, seja pela explicitação das implicações sociais do conhecimento produzido. (1996, p. 22. Grifo meu)

O autor ainda diz que participar da realidade social não é o suficiente para se constituir uma pesquisa. A pesquisa se diferencia de um trabalho social por apresentar conhecimentos novos à comunidade científica. Assim, os sentimentos

que permearam esse trabalho poderiam me impedir de olhar os fatos cientificamente, agregando novas possibilidades ao objeto de estudo.

O local para realizar o encontro também foi fruto de dificuldade. Na sala de aula, além de ter um espaço restrito em virtude das cadeiras, não era permitido fazer sons com volume excedente.

Na maioria das vezes eu buscava utilizar uma das três quadras que a escola possuía. Contudo, isso só era possível quando não estava tendo aulas de educação física. Para a utilização da quadra eu precisava das chaves que ficavam em poder da educadora física. As quadras eram gradeadas e trancadas com correntes e cadeados, sob a justificativa de vandalismo por parte dos alunos.

Uma das provocações reflexivas que fiz aos alunos foi sobre a apropriação do espaço. Perguntei-lhes o que achavam da escola. Os adolescentes presentes manifestaram que não se sentiam pertencentes àquele ambiente escolar, e falaram sobre a restrição dos portões das quadras e os horários de abertura dos portões de acesso. Mostraram-se insatisfeitos com aquelas práticas que indicavam que aquele espaço não lhes pertencia.

Um dos alunos relatou que os educandos eram tratados “*como bichos*” e “*se não confiam e respeitam a gente, como querem respeito?*” Também disseram que uma das alunas já havia danificado os muros da quadra com pichações. A aluna estava presente e se defendeu, dizendo que fez isso para protestar. No livro “Sala de aula que espaço é esse?” Marcelino (1988) diz:

Dentro da sala de aula, o que se verifica, na maioria das vezes, é o estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário. Além disso, pode-se perceber a não explicação dessas regras, e a exigência do seu cumprimento é feita na base de ameaças e punições. Isso pode provocar reações conformistas ou de resistência, ou seja, a aceitação como forma de adestramento ou a indisciplina, variando desde a fuga através, por exemplo, de conversas paralelas à depredação das escolas. (p. 53)

Tentei levar adiante estas questões, propondo que expuséssemos essas queixas cenicamente, mas eles, naquele momento, queriam falar. Assim foi durante toda a aula. Muitas críticas e nenhuma proposta sobre o “seu” papel dentro daquele contexto. Como diz Sposito (2005):

Depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se deste modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação (p. 124).

Na pesquisa realizada em campo, evidenciei que não há um sentimento de pertencimento do aluno com a instituição formadora. Segundo os educandos, aquele lugar não apresenta um espaço convidativo e possui condutas impositivas que por vezes não atendem às necessidades e expectativas dos jovens.

No entorno da escola havia uma praça que foi recentemente restaurada. Antes da restauração, era um cenário degradado, frequentado por usuários de drogas, crianças e adultos em situação de rua e prostituição. Após a ocupação das ruas adjacentes por companhias de teatro, a praça passou a ser frequentada tanto por pessoas excluídas da sociedade como por jovens *skatistas* e artistas de diversos gêneros que se cruzam na região de localização da escola, Um pesquisador urbanístico relata:

A chegada dessa cena cultural alternativa renova os usos do espaço e surge como nova opção de lazer e dinâmica no local, atraindo outros estabelecimentos como bares e restaurantes para a praça, mas ainda disputando espaço com a criminalidade e prostituição. (CALLIARI, 2012).<sup>22</sup>

O entorno da escola também era permeado por espaços artístico, porém os alunos desconheciam essas manifestações na vizinhança. Segundo eles, a praça

---

<sup>22</sup> CALLIARI, Mauro. Praça Roosevelt: Um espaço emblemático da relação de São Paulo com seus espaços públicos. **Minha Cidade**, São Paulo, ano 13, n. 147.03, out. 2012. Disponível em: <<http://ipiu.org.br/pesquisas/praca-roosevelt-as-relacoes-entre-espaco-publico-e-sociedade/>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

era utilizada somente para esperarem o portão abrir quando chegavam atrasados ou para matar aula.

Uma instituição educacional com um cenário cultural ao redor possibilitaria parcerias para envolver estes jovens e sensibilizá-los para a apreciação artística e demais formações que eram gratuitamente oferecidos por uma escola subsidiada pelo Governo Estadual<sup>23</sup>.

Ao perguntar à coordenação se havia propostas de envolvimento da escola com esses espaços artísticos, a resposta foi a de que aqueles alunos não se interessavam por teatro. A coordenadora relatou uma situação em que a escola ganhou ingressos para assistir a um espetáculo de balé e pouquíssimos alunos e docentes compareceram.

Pontuei que diante disso poder-se-ia pensar em ações para desenvolvê-los enquanto espectadores e comprometi-me a auxiliá-la nesse processo.

Compartilho um trecho escrito por Flávio Desgranges (2003) que dialoga diretamente com este tema:

O passado não pode ser encarado de forma definitiva, incontestável, é preciso desencantá-lo, deixando-o em aberto a relação com o hoje, capturando, o dito, pelo não dito, e, no feito, o não realizado, aquilo que foi desejado, mas reprimido; despertando os sonhos adormecidos pelo véu da história, sonhos realizados anteriormente e que foram sufocados; oxigenando-os para que venham à tona, invadam e impulsionem o presente e o futuro. (p. 107-108)

Em um dos encontros, perguntei se eles conheciam o polo artístico-cultural que havia ao redor da escola, eles afirmaram desconhecer os movimentos artísticos daquele bairro. Caberia à escola atuar como um agente cultural e apropriar-se de seu papel formador, facilitando uma interlocução entre a escola e a comunidade. Se o desinteresse está presente, é preciso refletir sobre a base desta recusa pela apreciação artística. Desgranges (2003), elucida este fenômeno quando diz:

---

<sup>23</sup> SP – Escola de teatro.

Em nossas sociedades contemporâneas, e sociedades espetacularizadas, de indivíduos viciados em imagem, especialmente na imagem da própria imagem, sociedade que vive sob o monopólio da aparência, em que 'só aquele que aparece é bom'. (p. 25).

Isso representa a contemporaneidade da juventude, tendo como incentivo a exposição de suas imagens, vontades e querer nas redes sociais. Diante dessa tendência, há uma necessidade de ações urgentes que instiguem o conhecimento por outras formas de expressão.

As aulas de artes poderiam proporcionar esta interlocução. Perguntei aos alunos o que eles achavam das aulas de artes na escola. Eles disseram que as aulas de artes eram enfadonhas e desnecessárias. Para aquele grupo de alunos a aula de artes não era sequer, recreação, lazer, diversão, extravasamento de emoções ou qualquer outro ponto disseminado por algumas pessoas. A arte estava ali como um apêndice: presente, mas desnecessário.

Procurei o professor de Artes daquela escola para propor que eu utilizasse a sua aula para aquele grupo, desta forma eu resolveria 3 questões: o cancelamento das minhas atividades quando os alunos eram dispensados; a oportunidade de os alunos conhecerem outra linguagem artística e a troca de linguagem com o professor, e a conquista de um espaço, que até então eu não havia conquistado.

Após diversos recados e tentativas de encontrar o professor de artes, consegui falar com ele no corredor. Foi uma conversa rápida, e ele não manifestou qualquer interesse no desenvolvimento do projeto, alegando falta de tempo e que já tinha um projeto de artes visuais fechado.

As aulas de artes regulares abordavam a linguagem visual com conteúdos teóricos e, segundo as falas dos alunos, não promovia processos que dialogassem com suas expectativas. Os educandos, por sua vez, não buscavam conversar com o professor para propor novos formatos e realizarem uma construção metodológica coletiva.

Foram manifestadas opiniões contrárias às aulas não só de artes, mas também de outras linguagens. Eu ouvia as críticas, permitia as manifestações das falas e, na sequência, voltava a perguntar quais ações caberiam para modificar aquele cenário. As respostas eram sempre evasivas ou conformistas.

Se esses jovens desenvolvessem a capacidade de argumentar e expor suas percepções, enxergando aquele espaço como propício a um diálogo, o discurso poderia ser de menos acusações e de mais ações.

Três meses após a pesquisa na escola, entrei em contato com a coordenadora para convidar aos alunos a assistir a uma peça gratuita, em um teatro que ficava a 1,2 km de distância da escola. A coordenadora disse que passaria a informação para a professora de português articular junto aos alunos e a coloquei em contato com a produtora do espetáculo para agendar o grupo. Tempos depois a produtora disse que a professora ficou de retornar sobre um dia favorável e cessaram-se os contatos.

Estabeleci contatos extra-aulas com os alunos pelas redes sociais e frequentemente indico, por meio das redes sociais, espetáculos e cursos teatrais. Os adolescentes sempre agradecem, mas não comparecem.

Analisando o cenário, o palco em que foi desenvolvido o enredo desta pesquisa, se faz necessário pensar na relação desses adolescentes com a escola e que ensino de arte foi oferecido a eles.

A arte quase que desaparece das escolas quando a criança chega ao primeiro grau. Ela é muito bem aceita nos asilos, nas prisões, no maternal, ou seja, ela é dada com carinho para aqueles seres que estão fora da produção econômica, fora da produção material, dos bens materiais da sociedade. E acontece que você mesma diz aqui no seu livro, *Tópicos utópicos*, que “em um país onde os políticos ganham eleição, através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora”. Mas nós lutamos com esse preconceito, nós lutamos com uma arte da qual não se vê utilidade. Uma arte com a qual o indivíduo passa a ter contato, e quando termina o seu horário produtivo do trabalho, ele chega em casa e liga o televisor, e é bombardeado por alguma coisa que a gente não chamaria de comunicação e sim de informação. Eu lhe pergunto: será que essa socialização da mediocridade também

através dos meios de comunicação de massa, esse alijamento quase que da arte da escola, como ficamos nós [...] buscando sensibilizar as crianças? Que cidadãos são esses que nós estamos formando? (BARBOSA, 1998)<sup>24</sup>

Essa entrevista foi realizada no ano de 1998. Salvo a modificação do termo “1º grau”, hoje Ensino Fundamental, esses questionamentos permanecem atuais e latentes para aqueles que discutem o papel da arte no ensino. Ainda nessa entrevista, Ana Mae fala sobre a importância da arte para os adolescentes dizendo:

Inclusive, o adolescente precisa da arte para expressar os seus conflitos, para descobrir quem ele é. É na relação da observação do mundo e da sua reflexão, como pessoa que expressa alguma coisa, que ele se encontra com mais facilidade. É lendo, é desenhando, é pintando, é fazendo teatro, fazendo música, que ele vai analisando o mundo ao seu redor e se analisando. Eu acho fundamental para a resolução de muitos conflitos na adolescência. Há, inclusive, uma pesquisa muito interessante mostrando que os adolescentes que trabalham com arte têm uma menor tendência à destruição. (IDEM, BARBOSA, 1998)

Ao ler esta entrevista, ratifico a importância oferecer aos adolescentes possibilidades de manifestação do seu livre pensar.

Ainda dentro do enfoque metodológico sigo com a terceira estrutura das proposições de Viola Spolin – O QUÊ. Porém para se ter uma clareza do que foi feito, apresentarei autores que conceituam o jogo.

## 2.4 O Jogo – Regras e Exceções

*A vida é uma multidão de jogos acontecendo ao mesmo tempo, uns colidindo com os outros, das colisões surgindo faíscas. Uma cabeça ligada com a vida é um festival de jogos. É isso que faz a inteligência*

(Rubem Alves).

A escolha por utilizar os jogos teatrais na escola partiu da ideia de possibilitar livre expressão de pensamento por seu caráter lúdico.

---

<sup>24</sup> Entrevista concedida ao programa “Roda Viva” na emissora T.V Cultura (1998). disponível em: <[http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/ana\\_mae\\_barbosa\\_1998.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/ana_mae_barbosa_1998.htm)>. Acesso em: 12 Set. 2014.

O conceito de Jogo segundo Huizinga (apud PAVIS, 1999), é:

O jogo é uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora da vida comum, capaz, não obstante, de absorver totalmente o jogador; uma ação despida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, desenrola-se ordenadamente de acordo com determinadas regras e provoca, na vida, relações de grupos que se cercam voluntariamente de mistério ou que acentuam pelo disfarce sua estranheza diante do mundo habitual (HUIZINGA apud PAVIS, 2010, p. 220).

Segundo o significado atribuído por esse autor, o jogo é uma atividade temporária que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.

Existem muitas vertentes de estudos para definir a palavra “jogo”. Com base no pensamento de Johan Huizinga (2010), o jogo apresenta algumas características que o diferenciam de outras atividades humanas. Entre elas está a liberdade de ação do jogador, diretamente relacionada à característica seguinte: a incerteza – nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros.

As regras podem ser explícitas ou implícitas, como no jogo de faz de conta. Para haver jogo é necessário que haja uma atitude de envolvimento por parte do jogador. É preciso que haja uma motivação interna para o lúdico. Essa atitude interna, esse envolvimento total com o jogo, coloca o jogador em outro “estado” que é diferente de seu estado cotidiano.

O jogador envolve-se na atividade em plenitude, passando a agir de acordo com as regras estabelecidas dentro do jogo, mesmo que sejam implícitas e criadas no momento mesmo da atividade.

O caráter de entrega ao jogo, a alteração no comportamento do jogador, a prontidão para as incertezas e o envolvimento com a situação lúdica no “aqui/agora” caracterizam o “estado de jogo”, um estado difícil de conquistar nos alunos em sala de aula.

### 2.4.1 Viola Spolin: Jogos teatrais

Os jogos teatrais foram apresentados ao Brasil na década de 70, pela tradução das obras de Viola Spolin pela professora Ingrid Dormien Koudela. Os jogos sistematizados por Viola Spolin propunham a valorização da espontaneidade, cuja a autora define como:

um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 2008, p. 4)

O jogo teatral segue regras, baseia-se em problemas a serem solucionados, requerem instruções, foco, objetivo, elementos que reunidos desenvolvem a criatividade do jogador.

O intuito da sistematização dos jogos estudados por Viola Spolin era ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens, atores e diretores por intermédio do processo da solução problemas propostos nos jogos. “Os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem”. (KOUDELA, 2008, p. 15)

Para Spolin (2008), o envolvimento do grupo com um conjunto de regras estabelecidas faz com que os jogadores desenvolvam habilidades pessoais para jogar e, depois, as internalizem. O mesmo ocorre com a liberdade e a espontaneidade. “Durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça as regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar”. (SPOLIN, 2008, p. 4)

Segundo Viola Spolin (2012, p. 4), “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”. Para a autora, é no próprio jogo que o jogador desenvolve as técnicas e habilidades necessárias para jogar. Inclusive, a habilidade de negociar. Qualquer forma de jogar é válida, desde que o jogador siga as regras. Para seguir as regras é preciso que se

firme um acordo entre os jogadores, o que irá depender da forma como o grupo se constitui para jogar. Spolin afirma que:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (2012, p. 5)

Entre os elementos que compõem o jogo teatral, Spolin (2008, p. 10) menciona também a instrução, que “é o elo entre diretor/instrutor e os atores/jogadores. São instruções dadas enquanto o jogo está sendo jogado. Nada mais é do que o guia para os jogadores. “A instrução mantém o aluno no momento presente, no momento do processo. Ela o mantém consciente do grupo e de si dentro dele”. (SPOLIN, 2008, p. 26)

O grupo de adolescentes que participaram desta pesquisa perdia o foco com facilidade. Dessa forma, a instrução contínua era necessária, como no exemplo do jogo a seguir.

*O grupo era dividido em dois, um de cada lado do espaço. Eles deveriam agir como se houvesse uma corda imaginária ligando os dois grupos. Deveriam puxar a corda imaginária para o seu lado, com o intuito de desequilibrar o outro.*

Durante o jogo eles perdiam a concentração e esqueciam da “corda”. Era necessário lembrá-los, por meio das instruções, que havia um objetivo a ser cumprido. Havia uma dificuldade “ver” o imaginário, principalmente quando o jogo sugere uma competição. Todos queriam ganhar. Quando perceberam que o equilíbrio era a forma em que ambos os grupos ganhariam surgiam risadas e frases como: *Assim fica mais fácil, todo mundo ganha!*

Cabe destacar que esse, como muitos outros jogos, foi inspirado nas propostas de Spolin, porém eu os adaptava. Na proposta de Spolin (2008), os grupos de jogadores se dividem, formando jogadores e plateia. A plateia de jogadores, conhecedora das regras do jogo, é instigada a discutir a atuação dos colegas, analisando a realização ou não da atividade e abrindo uma reflexão importante para o ensino do teatro. Por vezes eu excluía o papel da plateia e todos eram jogadores.

Nesse sentido, cabe diferenciar o jogo teatral do jogo dramático. Para melhor esclarecer tal diferença, Japiassu (2014) explica:

No jogo dramático entre sujeitos (Faz-de-conta) todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são “atores”. Nos jogos teatrais o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em “times” que se alternam nas funções de “atores” e de “público”, isto é, os sujeitos “jogam” para outros que os “observam” e “observam” outros que “jogam”.

Percebe-se que o jogo teatral busca transformar o teatro de faz-de-conta (jogo simbólico-dramático) em um jogo de regras (socializado). Segundo Spolin (2008),

[...] atuar e/ ou viver através de velhas situações de vida (ou de outra pessoa) para descobrir como se adequar a elas; jogo comum entre as crianças de maternal quando procuram tornar-se aquilo que temem, ou admiram, ou não entendem; o jogo dramático, se continuado na vida adulta, resulta de devaneios, identificação com personagens de filmes, teatro e literatura; elaborar material velho em oposição a uma experiência nova; viver a personagem; pode ser usado como uma forma simplificada de psicodrama; não é útil para o palco. (p. 342)

Ingrid Koudela (2011) diz que “o jogo teatral pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema de trabalho” (p. 127). Ambos os tipos de jogos foram utilizados nas oficinas

Por meio das práticas cênicas é possível desarticular comportamentos padronizados. Essa percepção veio das reflexões compartilhadas no desenvolvimento dos exercícios, que propunham a manifestação do livre pensar por intermédio da articulação do discurso cênico e reflexivo compartilhado.

Para Spolin (2012), a característica principal do jogo teatral é o prazer, sendo impossível que seu desenvolvimento aconteça sem causar essa sensação a todos os jogadores. Porém a diversão deve ser vista sob uma ótica cuidadosa, conforme reflete Adorno citado por Japiassu (2014):

Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação (ADORNO apud JAPIASSU, p. 14).

Em inúmeras pesquisas o jogo aparece como um meio fiel de se trabalhar o indivíduo. “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal” (SPOLIN, 2000, p. 4). É. Portanto, imprescindível para a criatividade e vivência da criança e do adolescente, pois ambos se entregam a este mundo sem riscos e sem medos.

O jogo é um interessante campo de experimentação criativa, pois oferece ao jogador capacidade mental e corporal. Une corpo e mente, tornando triviais as reflexões sobre o comportamento e as surpresas resultantes do jogo. Trabalhar a sensibilidade e os valores de maneiras diferenciadas e dinâmicas por meio da arte do jogo faz o indivíduo ver o mundo de outra forma e, por consequência, rever o que é grandioso e o que se pode modificar para melhor dentro dele.

No início dos encontros quando era solicitado o compartilhamento das sensações, era comum, os colegas destacarem o outro para falar com frases do tipo: “*Fala aí você*”, como se a fala de outros fornecesse coragem para sua manifestação. Não houve essa postura ao longo das vivências. Ocorria, na verdade, o contrário. Todos queriam falar e manifestar suas opiniões, demonstrando vontade de fazer parte daquele momento.

Esse desenvolvimento por vezes vinha com exercícios de contar histórias, como no exemplo a seguir.

*Em roda, um dos participantes deveria iniciar uma história, ao ouvir o som da palma, o narrador deveria interromper sua história e o colega ao lado daria sequência ao enredo. Destacava-se apenas 01 pessoa para bater a palma e o desfecho da história era encenado ao final da atividade.*

Esse tipo de jogo propunha um raciocínio rápido, e de livre manifestação de ideias. Algumas das reflexões compartilhadas foram:

- *É difícil pensar tão rápido, às vezes não sei o que dizer.*
- *É muito bom mudar o rumo da história.*
- *Vou escrever um livro com essas coisas que vocês falam!*

Esse era um jogo que os alunos sempre pediam para repetir, e a cada repetição ficava mais rico em detalhes e fluência.

Os jogos teatrais podem atuar como um catalisador emocional com potencialidade para desenvolver o indivíduo como ser autônomo dentro do ambiente escolar, espaço de conhecimento, acolhimento e transformação de si e dos outros com foco na formação do sujeito. Aqui, utilizamos a palavra “sujeito” com o significado de autor, senhor da sua vontade (PARO, 2004). A proposta é que o teatro, por meio dos jogos, ofereça um resgate da consciência e do aprendizado mútuo e da troca de ideias e comportamentos.

O jogo teatral pode revelar importantes aspectos que refletem a sociedade, pois propõe uma interação dialética com os conflitos emergentes e cadentes atuam na construção emocional, social, cultural e intelectual. Quando o aluno joga, ele se coloca na situação lúdica de solucionar o problema. Discutir a relação entre a vivência do jogo e a realidade do cotidiano incita um debate a respeito dos papéis desenvolvidos coletivamente ou de forma e individual.

Estes elementos foram explicitados no jogo descrito a seguir.

*Os participantes devem estar em roda e de olhos fechados. O condutor do jogo descreve uma cena em que eles estão em um hotel e cada participante deve escolher um personagem que faça parte desse cenário: camareira, hóspedes, recepcionista etc. O condutor deve tocar nas costas de um dos participantes secretamente, este se torna o assassino do Hotel, que “mataria” os demais com um toque nas costas. Todos, ao comando do condutor, abrem os olhos e devem criar e desenvolver os personagens individualmente escolhidos. Os “assassinados” devem contar até 7 e cair cenicamente no chão. Os demais personagens carregam cuidadosamente o “morto” e o levam para um canto. Nesse momento pergunta-se se alguém deseja fazer uma acusação. O participante que se manifestar indicando o “assassino” errado deve sair do jogo até que se descubra quem é o assassino verdadeiro.*

Nessa proposta, os adolescentes trouxeram elementos do real para a representação do imaginário com tamanha veemência que começaram a dialogar entre si sem que essa orientação tivesse sido dada. Pontuo que, nos exercícios anteriores, para executar qualquer ação que não tivesse sido explicitada nas regras eles perguntavam se podiam ou não o fazer.

A criação dessa regra coletiva indicou um comportamento autônomo e de apropriação do jogo enquanto atividade grupal. Atividades como essas podem ter reverberado para a construção da frase de um dos alunos, escrita no questionário aplicado ao final da pesquisa:

*[...] as aulas de teatro nos dá (sic) o direito de falar e parar um pouco de só seguir as regras diárias.*

Este mesmo aluno escrevera na questão anterior do questionário, em que peço que a construção de uma metáfora que represente a relação com a escola:

*Para mim, a escola é uma prisão onde me sinto preso nela.*

Tal analogia – prisão – foi manifestada por outros alunos, e pode-se dizer que as construções representativas perpassam não só as propostas cênicas sugeridas, mas também manifestam-se nos sentimentos que habitam o indivíduo.

Para chegar a esse estágio de autonomia nos jogos, o ambiente deve inspirar confiança para que todos os presentes possam expor seus pensamentos de forma livre.

Nas práticas teatrais a realidade pode ser transformada em cena e a vivência pode reverberar em seu modo de pensar e agir. Nessa perspectiva, essas práticas convidam à mudança e a pensar de maneira crítica. Conforme aponta Spolin:

[...] os próprios jogadores criavam suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor, enquanto eram libertados para receber as convenções do palco. Usando a simples estrutura de orientação denominada ONDE, QUEM e O QUÊ, eles podiam colocar toda a espontaneidade para trabalhar, ao criar cenas após cenas de material novo. Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções, etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis em peças escritas (SPOLIN, 2010, p. XXVIII).

A prática dos jogos na educação poderia ser proposta por *qualquer* disciplina. Porém, construiu-se um histórico em que práticas teatrais são atividades recreativas, não apresentando importância intelectual. Quanto a isso, Spolin contesta:

As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complemento para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita (articulação de pensamento) e de formas não verbais. Um jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo. (2012, p. 29)

É importante compartilhar que outros autores dialogaram com minha prática, de acordo com a demanda da minha necessidade em ampliar o conhecimento desse

instrumento. Para tanto destaco a influência de Augusto Boal e Jacob Moreno nesse processo.

#### **2.4.2 Augusto Boal: Teatro do Oprimido**

A proposta inicial era utilizar os jogos sistematizado por Viola Spolin, haja vista que as práticas propostas pela autora eram de grande familiaridade para mim. Isso justifica o embasamento deste subcapítulo ser pautado em suas definições. Porém, ao iniciar a pesquisa em campo e entrar em contato com os temas que o público pesquisado compartilhou, como suas insatisfações quanto indivíduos dentro daquele contexto social, necessitei de mais aporte metodológico. Foi então que me deparei com as propostas de Augusto Boal. Para tanto iniciei minha formação nas metodologias do Teatro do Oprimido (T.O.), que de acordo com Boal (2013) é:

[...] é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores. [...] Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (p. 24)

Nessa imersão na técnica do teatro do oprimido, convidei um ator-pesquisador<sup>25</sup> para ministrar uma oficina de T.O. para os alunos. Tal vivência teve um forte impacto para aqueles adolescentes, justificado pelas palavras do filho de Augusto Boal, Júlian Boal:

Ao fazer teatro, os oprimidos retomam intelectual e fisicamente a possibilidade que lhes é negada de produzir suas próprias representações. Podem escapar, ao menos em parte, da identidade imposta pelo outro, o opressor. Essa retomada é também, necessariamente, uma busca, uma investigação. A construção de uma representação própria tem que passar pela provocação de uma crise das representações dominantes. (2013, p. 212).

---

<sup>25</sup> Armindo Rodrigues Pinto

Esse enfoque político que Boal propunha vinha de encontro às temáticas explicitadas pelos adolescentes e passei a esquematizar propostas que traziam inspirações de ambos os autores.

Segundo Boal, o palco é um espaço metafórico, mas, enquanto atua, o *espect-ator* estará concretamente em cena, simulando as possíveis estratégias de atuação.

Nos encontros na escola trabalhamos o teatro fórum, técnica do Teatro do Oprimido, que, pelas palavras de Boal, é como “um ensaio para a vida”, por meio do qual o *espect-ator*<sup>26</sup> experimenta as possibilidades de atuação, e reivindica resoluções de opressões vividas ou testemunhadas no contexto social.

O teatro fórum deve apresentar um problema social em cena, no qual o oprimido é impedido de realizar um desejo pessoal ou social. Na cena devem ser apresentados interesses conflituosos e, ao término, o *coringa*, que é um mediador entre atores e plateia, questiona o público a respeito do que foi apresentado no palco e convida alguém da plateia para entrar em cena e propor novas soluções dramáticas possíveis, para amenizar ou superar a opressão apresentada.

Augusto Boal (2007) diz que mais importante do que chegar a uma boa solução é provocar um bom debate, e ainda diz que quando o espectador vira um *espect-ator* ele “modifica a sociedade, e não apenas a interpreta” (BOAL, 2007, p. 319).

Augusto Boal também pontua a importância do jogo e diz:

No tronco da Árvore surgem, primeiro, os jogos, porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida. Além dessa essencial característica metafórica, os jogos, ajudam na desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia a dia, especialmente as

---

<sup>26</sup> *Espect-ator* significa espectador + ator, ou seja, aquele que assiste e intervém na ação cênica.

do trabalho e as condições econômicas, ambientais e sociais de quem as pratica. (2013, p. 16)

A Árvore à qual Boal se refere é um símbolo para representar seu Método, por estar em constante transformação e ter a capacidade de multiplicação. Suas raízes fortes e saudáveis estão fundadas na Ética e na Solidariedade e se alimentam dos mais variados conhecimentos humanos. O solo do Teatro deve ser fértil, oferecer o acesso a saberes e base para criações.

Em um dos encontros em que foi utilizado o teatro fórum, houve uma peculiar situação que me fez repensá-lo. O tema para a prática do teatro fórum emergiu da turma e era a postura de um professor que assediava moralmente os alunos.

Foi construída uma cena conforme a técnica propõe. Na sequência, o *coringa* abriu o espaço para a plateia interferir na cena, substituindo o protagonista (oprimido) e propondo uma solução ao embate. Após a demonstração da nova cena, o *coringa* perguntou à plateia se houve ou não uma proposta de ação modificadora na cena. A plateia disse que não. Porém, aquele que protagonizou o oprimido sentiu que sua opinião manifestada na cena não foi respeitada. Para ele, a proposta cênica trazida o fez repensar e aquele tinha sido o único momento em que ele conseguiu reagir. Alegou também que se a plateia não concordou com sua ação era por que estava agindo como “juiz” do que era certo ou errado.

Baseando-me nisso, propus que criássemos uma cena de tribunal, com plateia e protagonistas, porém sem juízes.

As divergências geraram uma rica discussão em torno do quanto a opinião do outro tinha mais validade que a “nossa”.

Discutimos o quanto damos poder à opinião do outro e deixamos de nos posicionar com receio de uma possível desaprovação.

O “veredito votado” foi que todas as cenas seriam validadas e não haveria mais julgamentos. Um dos alunos, sensibilizado por aquele desfecho, relatou que

seus pais não aprovavam nada do que ele fazia e chorou. A turma o abraçou coletivamente.

O aluno se colocou contrário às regras impostas, demonstrando um comportamento de expressão autônoma, de manifestação do livre pensar.

Movida por este relato, compartilho as palavras de Spolin sobre espontaneidade, um dos elementos que, segundo a autora, são essenciais para a prática dramática.

Através da espontaneidade somos re-formados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referências estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descoberta de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de expressão criativa. (2010, p. 4)

Esse relato despertou inquietações sobre as minhas práticas, ratificando o quanto os instrumentais devem ser utilizados com sensibilidade, para que se tornem disparadores reflexivos. Nesse caso, busquei outras referências metodológicas complementares para ampliar as possibilidades oferecendo suporte aos impactos que as práticas teatrais na escola fizeram emergir.

O teatro fórum é uma potente técnica teatral, pois, possibilita a mudança de papéis, instigando o rompimento da passividade da plateia quando a convida a interagir.

Segui utilizando jogos e cenas que partiam de alguma temática apresentada pelos adolescentes até as últimas oficinas. Dessa forma, pude acompanhar a cada encontro atitudes autônomas. Paralelamente a essas práticas, eu buscava ferramentas complementares para suprir os hiatos destacados, neste percurso me deparei com as metodologias do psicodrama.

### 2.4.3 Jacob Levy Moreno: Psicodrama

Na busca por instrumentos para aprofundar a pesquisa, entrei em contato com as teorias do psicodrama e identifiquei similitudes dessa metodologia com o Teatro do Oprimido.

Segundo a definição do departamento de psicodrama do Instituto Sedes Sapientiae<sup>27</sup>, psicodrama “é um método de ação profunda e transformadora, que trabalha tanto as relações interpessoais como as ideologias particulares e coletivas que as sustentam”.

Rodrigues (1988) salienta que a aplicação dessa metodologia se expandi para “no ensino, na pesquisa sociológica, na religião ou simplesmente na vida [...]” (p. 12). Especificamente no ensino,

a resolução do conflito básico abrange uma série de possibilidades, que vão desde a colocação do problema e levantamento de questões, até o esclarecimento daquilo que se oculta por trás de estereótipos, ou verdades, estabelecidas e inertes, chamadas de “saber”, ou denominadas por Moreno de “conservas culturais”. Em oposição, a proposta aqui passa a ser a de uma aprendizagem vivenciada, que conta com a mobilização tanto mental quanto corporal do aprendiz, para que ele recrie o conhecimento de forma pessoal através de sua espontaneidade. (p. 18)

Iniciei um grupo de estudos em psicodrama que propunha encontros com diferentes especialistas na metodologia psicodramática e, posteriormente, prática e reflexão acerca da vivência.

Essa introdução ao psicodrama iniciou-se após a finalização da pesquisa de campo e foi impulsionada por uma necessidade de suprir lacunas e inquietações vivenciadas na escola. Pude exercer minha autonomia como artista pesquisadora, permitindo conhecer e experimentar outras formas de utilização das metodologias artísticas para promover a livre expressão.

---

<sup>27</sup> Mais informações em: <[http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicodrama/sobre\\_o\\_psicodrama.htm](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicodrama/sobre_o_psicodrama.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

Nesses encontros pude ratificar que o teatro do oprimido utiliza técnicas de condução semelhantes às vivenciadas no grupo de estudo. Contudo, na minha percepção o psicodrama oferecia mais elementos para lidar com as questões que surgiam do grupo. A postura do protagonista não era invalidada pela plateia, inclusive, por que a plateia atuava diretamente na cena.

As sequências praticadas nesses encontros dialogavam com as práticas que eu exercia enquanto educadora, porém tinha mais potência. Talvez por que explanava temas pessoais, mas em todos os encontros havia identificação com o coletivo.

Antes de começar, sempre aquecíamos com algum jogo e, na sequência, era escolhido o protagonista que representaria um conflito, auxiliado pelo *ego-auxiliar* que o fazia perceber os elementos da ação dramática. Após a interpretação da cena, havia um compartilhamento das lembranças entre protagonista, *ego-auxiliar* e plateia que foram ativados pela cena.

Apesar de essa metodologia só chegar ao meu conhecimento após a o trabalho de campo, acredito que essa metodologia, é capaz de instigar a autonomia do sujeito. Por isso trago aqui essas descrições, não para traçar comparativos, mas para destacar mais um elemento que pode ser utilizado.

Segundo Rodrigues,

O psicodrama costuma despertar nos iniciantes e até nos iniciados um acender apaixonante de seus idealismos. Parece que certo perfil de sonhadores quixotescos é comum entre os que, como eu, elejem essa abordagem como referencial. (2013, p. 14)

Com base nessas orientações, caminho para o terceiro capítulo onde discorri sobre as indagações teóricas que necessitam de um aprofundamento a luz dos autores com os quais dialoguei.

## 2.5 O QUÊ: Entre narrativas e reflexões.

*No entanto todos nós tivemos momentos em que a resposta certa 'simplesmente surgiu do nada' ou fizemos a coisa certa sem pensar.*  
(Viola Spolin)

Objetivando manter esse formato sistêmico, onde prática e teoria se encontram de forma relacional, cabe reafirmar que este subcapítulo se dedicará a apresentar os instrumentais desse processo. Embora já presente nos capítulos anteriores, de forma mais discreta, discorro agora mais detidamente sobre “o quê” desta pesquisa.

A pesquisa de campo se iniciou em 15 de agosto de 2013 e foi finalizada em 21 de novembro do mesmo ano. Foi orientada pelos princípios da pesquisa-ação crítica colaborativa defendidos por Michel Thiollent (2011). Para ele, em alguns casos, o melhor resultado é conseguir elevar o nível de consciência dos participantes no que diz respeito à existência de obstáculos e soluções.

Pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (2011, p. 19).

A pesquisa-ação também propõe que os sujeitos envolvidos tenham objetos comuns, direcionando o olhar para um problema que surja de um dado contexto. Assim, as questões latentes daquele grupo seriam problematizadas, situando-as em um contexto teórico mais amplo e possibilitando a consciência e discussão. Tudo isso aconteceria numa forma de experimentação real, em que o pesquisador interviesse conscientemente e os participantes desempensem um papel ativo (Thiollent, 2011). Para complementar a definição Kincheloe diz:

[...] a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática, ela existe para melhorar a prática. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios (1997, p. 179).

Cabe pontuar que nesta pesquisa os instrumentais metodológicos foram utilizados como norteadores, mas passíveis de adaptações. O ponto central eram as reflexões desencadeadas pelos processos e construções sociais que foram manifestadas no decorrer dos exercícios praticados com os alunos.

O professor Sérgio Vasconcelos de Luna (1996), em seu livro *Planejamento de Pesquisa*, afirma que é preciso ter atenção para que a pesquisa não se torne um relato das atividades praticadas. Ela necessita de um embasamento teórico consistente para justificar o conhecimento agregado à comunidade científica pois “não faz sentido que o pesquisar pare na descrição das informações obtidas.” (p. 77).

Assim, relato as vivências de campo, mas ainda permeando-as com as teorias que embasaram esta pesquisa. Como sugere Luna (1996), colaborando para:

[...] o crescimento do conhecimento e da ampliação do poder explicativo de sua teoria. Ora, para que isso ocorra, é necessário que sua pesquisa vá além da constatação das informações por ele coletadas. (p. 74)

O material empírico da pesquisa foi coletado por meio de gravações de vídeos, áudios, fotografias, diário de campo e, ao final, os participantes preencheram um questionário que foi discutido coletivamente.

Para registrar as imagens, eu intencionava deixar a filmadora em um tripé durante todo o período da oficina. Contudo, um dos alunos manifestou interesse em manipular a câmera, e o registro passou a fazer parte do processo de maneira viva.

Essa forma de acompanhar as oficinas possibilitou reflexões acerca desse papel na vida e na sala de aula, fazendo emergir a questão: como é ver o mundo por uma lente? Com isso, outros participantes manifestaram interesse em manipular a câmera. Foi proposto um rodízio, e a cada atividade um aluno diferente operava a câmera.

As aulas, oficinas, *workshops* e cursos livres que ministrei na minha trajetória artística aconteceram em locais ou horários que não faziam parte do conteúdo curricular obrigatório. Entrar em uma instituição formal, utilizando o horário regular trouxe algumas constatações quanto a estrutura e relações estabelecidas entre docentes, discentes, coordenadores, diretores e demais envolvidos no corpo escolar.

Para algumas escolas, esses jovens podem se limitar a ser “apenas” estudantes, e suas particularidades, vivências e culturas não são consideradas. Essa característica pode ser ilustrada relatando o primeiro dia de encontro:

*Propus uma roda onde os alunos deveriam dizer seus nomes, onde moravam, onde nasceram, idade e o que mais e o que menos gostavam de fazer.*

Quando compartilhadas essas informações e características com a sala, muitos ficaram surpresos em saber particularidades uns dos outros. Particularidades que mesmo após 18 meses de convívio ainda desconheciam. Possibilitar que o adolescente apresente “seu mundo” é essencial na construção de um relacionamento fortalecido, com possibilidades de discussões e compartilhamentos de ideias.

Outro aspecto que deve ser acrescentado ao debate consiste na compreensão de que o jovem, assim como todo indivíduo, se encontra em constante movimento de construção de si. Tal construção se relaciona diretamente com as experiências sociais por eles vivenciadas. Arroyo (2011) diz:

Nessa perspectiva, nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano. ( p. 141)

Na minha percepção, no entanto, a escola considera pouco, ou mesmo desconsidera, a existência das especificidades dos alunos. Dessa forma a escola deixa de cumprir seu valor formativo, limitando-se a fornecer conteúdos.

Apresentei para aqueles alunos minha pesquisa e entreguei o termo de autorização de uso de imagem e de ciência do projeto. Iniciamos uma conversa sobre expectativas e, na sequência, fizemos outro jogo de apresentação para reforçar o vínculo e para que eu pudesse identificá-los pelo nome:

*Uma pessoa deve levantar e apertar a mão de outra. Ao fazê-lo, deve dizer seu nome e sua fruta favorita (pode ser qualquer outra pergunta). Na sequência, a pessoa que foi cumprimentada deve cumprimentar outra, cruzando suas mãos, porém sem soltar as mãos uns dos outros. Ao final forma-se um grande nó. Todos devem retornar à posição de roda sem soltar as mãos.*

Apesar de todos terem se divertido e participado, foi evidenciado que as pessoas cumprimentavam quem pertencia ao seu núcleo de afinidades. Essa percepção se deu quando, no momento seguinte, pedi para eles se separarem em grupos de quatro pessoas e os últimos que tiveram suas mãos apertadas, ficaram sem grupo. Com o intuito de possibilitar maior interação entre eles, propus um rearranjo de grupos, de acordo com as frutas que eles destacaram no jogo anterior.

O objetivo dessa formação de grupos era para desenvolver acordos coletivos para conduzir as oficinas. Acordamos manter o celular sem som (isso nem sempre aconteceu) e que teríamos respeito com o outro.

O intuito de propor acordos coletivos foi o de estabelecer que todo o processo dos encontros seria baseado no consentimento do grupo. Como pontua Koudela, “cooperação e respeito são as formas de equilíbrio ideais, [...] O consentimento mútuo e o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra.” (KOUDELA, 1998, p. 48)

Dos 22 presentes naquele primeiro dia, somente 1 pessoa disse já ter feito teatro em uma outra escola, e acrescentou que gostava muito. Os demais vivenciaram as práticas teatrais pela primeira vez. Entre bate papos e alguns jogos,

o sinal bateu. Perguntei se eles se importavam em ficar mais 15 minutos para eu finalizar as atividades e não houve resistência.

Finalizamos o encontro com uma cantiga de roda. Conforme a parte da música, eles deveriam “bater” no joelho do colega ao lado. Todos se divertiram e alguns alunos ficaram após o término para saber mais sobre teatro.

Nos exercícios que envolviam foco e concentração havia uma grande dificuldade de entrega por parte dos participantes. Para driblar o desconforto, eles utilizavam risadas e piadas.

A complexidade e necessidade de contato com o outro foram inseridas gradualmente, à medida que a confiança de uns nos outros aumentava. Nos primeiros encontros foi comum haver resistência por parte dos adolescentes em participar das atividades. Aqui exponho uma situação para ilustrar esse ponto.

- *(Pesquisadora) Vamos aquecer? Andando pelo espaço. (ouço algumas vozes de resistência)*

- *(Aluno A) Ah não...vamos fazer outra coisa!*

- *(Pesquisador) Ok! O que vocês propõe?*

E o silêncio foi instaurado por alguns segundos. A quebra deste silêncio foi quebrado com outra frase dita por outro aluno:

- *(Aluno B) Larga de ser chato e vamos andar!*

Nesse momento pude verificar o quanto o grupo tinha uma postura individualista. A queixa do outro era ignorada, e deveria ser feito o que o “professor” manda.

Percebi que neste encontro que estava reproduzindo a mesma relação de poder que eu criticava. Se não era essa a minha intenção, isso não ficou claro para aqueles alunos.

Busquei criar um ambiente seguro e de confiança, que por vezes era perturbado por passantes. Isso acontecia pois, quando a chave do portão da quadra não era localizada, fazíamos as atividades em um espaço de passagem dos estudantes. Os alunos pesquisados ficavam expostos a olhares curiosos e em alguns momentos de deboche.

Foi preciso, sensibilizar os adolescentes para adquirirem um estado de presença e foco nas atividades. O foco também é um elemento sistematizado por Viola Spolin que diz:

[...]o ator/jogador mantém o olho mental fixado no foco assim como um jogador de bola mantém o seu olho na bola em movimento. O foco garante o envolvimento de todos os participantes em cada momento durante o processo do jogo. (SPOLIN, 1999, p. 10)

Vale ressaltar que o foco não é o objetivo do jogo. O foco é um instrumento que liga o ator ao jogo, a fim de realiza-lo com concentração. O objetivo, por sua vez, “define o principal resultado que o diretor espera obter com cada jogo. Todos os jogos têm múltiplos usos.” (SPOLIN, 1999, p. 10)

O processo de confiança precisava ser resgatado a cada encontro. Um dos exercícios propostos que contribuíram para o entendimento do foco é descrito a seguir.

*Os participantes deveriam caminhar pelo espaço de olhos vendados e as mãos cobrindo os cotovelos, como proteção. Quem conduz o jogo toca o pescoço de alguém que passa a ser o primeiro “vampiro”: seus braços se esticam para frente, ele dará um grito de horror e procurará um pescoço para vampirizar. O grito por ele dado permitirá aos outros saberem onde está o vampiro e tentar escapar. O primeiro vampiro encontrará outro pescoço e o tocará suavemente com as duas mãos. O segundo vampiro dará igualmente um grito de horror, esticando os braços e então serão dois vampiros, depois três, quatro etc. Pode acontecer de um vampiro vampirizar um outro vampiro nesse caso, o segundo se re-humanizará e dará um grito de prazer/alívio.*

Além do foco, esse exercício trouxe reflexões enriquecedoras para o processo. Entre elas o poder dado aos outros e o incômodo com julgamentos. Porém de olhos vendados não sabemos se outro nos vê ou nos julga. Assim deveria ser o comportamento em nossas ações. Os alunos relataram sensação de medo por não poder usar a visão, mas afirmaram que este fator possibilitou uma concentração plena no jogo. Foi discutida a dificuldade da presença e o desafio de manter este estado de concentração com os olhos abertos.

Na sequência fizemos outro exercício:

*Os participantes formam duplas, um de olhos vendados e outro sem vendas que conduzirá o vendado pelo espaço apenas com comandos táteis. Cabeça = buzina; toque no ombro direito ou esquerdo = virar à direita ou à esquerda. O objetivo era apenas não esbarrar nos outros. Na sequência, trocava-se as funções.*

Perguntei quais foram as sensações experimentadas durante o exercício. A maioria disse ter sentido necessidade de estabelecer confiança com o outro. Fiz uma provocação sobre a condução sem a visão, comparando-a ao cotidiano. Desta

pergunta vieram respostas baseadas nas atitudes de controle, sobretudo na escola, e foram faladas frases como: *Eles (professores) só sabem mandar*. Não foi possível avançar o exercício, pois com esse disparador eles começaram a dar exemplos de condutas arbitrárias por parte dos professores. Não houve, portanto, espaço para discutir a postura deles (alunos) frente aos professores. Diante disso, compartilho o pensamento de Souza (2003) que diz:

[...] uma situação que pode ser fonte de insatisfação e alvo de repúdio, mas para a qual não se cogitam alternativas ou propostas de mudanças. O pensamento que preside esse tipo de atitude seria mais ou menos o seguinte: 'A situação é dada; não concordo com ela, mas não penso em mudá-la. Como me sair bem? Desse pensamento não resulta atitude apática ou conformista, nem por outro lado uma intenção transformadora. Também não é pura 'alienação', pois existe, sim, uma avaliação bastante realista e coerente quanto as condições sociais e pessoais. (p. 62)

A autora ainda diz que a falta de propostas de ações é uma autopreservação e adaptação à realidade, não enxergando possibilidades de confronto com a autoridade imposta. Trazer à tona esses descontentamentos possibilita ao adolescente repensar suas atitudes frente às problemáticas evidenciadas.

Por vezes os jogos propostos traziam sensações de medo ou o desvelamento de atitudes de controle, às quais somos submetidos por diversos instrumentos de controle social. Muitas discussões traziam desconforto e indagações, que são positivas e essenciais no processo conhecimento, assim como pontua Augusto Boal (2013):

Teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo [...] O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir um futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, p. XI, 2013).

Fui à escola num determinado dia e os alunos haviam sido dispensados mais cedo. Senti-me frustrada. Fui conversar com a coordenadora para tentarmos sanar este inconveniente. Porém ela alegou estar bastante atarefada e não pôde me atender.

No dia seguinte retornei à escola no período da manhã para não correr o risco de eles serem dispensados novamente mais cedo. Eu estava insegura se o professor iria ou não autorizar que eu utilizasse a aula dele. Essa tensão me fez pensar que eu deveria ter acordado dias fixos com algum professor. Era aula de matemática e o professor prontamente me cedeu suas aulas após atualizar a lista dos alunos presentes.

Nesse dia estavam presentes alguns alunos que não participaram dos encontros anteriores. Pedi que os demais alunos os apresentassem e dissessem o que eu estava fazendo ali. Um destes “novos” respondeu – *eu já sei, o pessoal já me contou e falaram que foi legal*”. Pedi para eles dizerem o que é legal e as respostas giraram em torno de *“fazer o que a gente quer”*. A partir desse debate sugeri um jogo em que eles eram conduzidos a fazer o que o outro queria.

*Com os participantes dispostos em roda, um deles se destaca para conduzir os demais com sons e gestos de algum tema cotidiano (carnaval, praia, rua...). Após o condutor falar o local, silenciosamente os demais deveriam pensar qual seria o seu movimento corporal e o som. Assim que o condutor sinalizasse, todos deveriam falar e fazer seus gestos juntos. Por sua vez, o condutor orientava os participantes por meio de códigos, como positivo e negativo, quais pessoas deveriam ficar em silêncio e quais deveriam continuar a emitir som.*

Destaco o momento em que um dos condutores propôs o som da sala de aula. O resultado foi:

- *Que horas são?*
- *Ronco/dormindo/To com sono*
- *Vale nota?*
- *Qual a resposta da prova?*
- *Tomara que não tenha aula!*
- *Sexta-feira, ehheheh!*

*Na sequência propus que invertessem o sentido das frases que eles falaram. E cada umalaria individualmente a sua frase invertida:*

- Nem quero saber a hora, aqui tá uma delícia!*
- Bom dia!*
- Não importa se vale nota ou não!*
- Quer a resposta da prova?*
- Tomara que tenha todas as aulas!*
- Sexta-feira, que pena!*

Após o jogo, houve um compartilhamento das sensações. Foi proposto que pensassem ações para aquelas palavras tornarem-se presentes no dia a dia. As respostas giraram em torno de ações que envolvessem mudanças de atitudes dos professores, mas também deles, dos alunos. Esse foi um momento em que eles saíram da postura de vítimas dos professores e repensaram suas atitudes naquele ambiente.

Como o instrumental utilizado nesta pesquisa foram os jogos, explorarei na sequência a conceituação dessa ferramenta.

### 3. A COMPLICADA ARTE DE VER

*A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão em caixas de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática [...] mas, quando os olhos estão na caixa de brinquedos, eles se transformam [...]. Eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver [...].*

(Rubem Alves)

Inspirei-me na crônica “A complicada arte de ver”, do admirável educador Rubem Alves, por minha identificação com tais palavras dentro do contexto da pesquisa.

Neste capítulo pretendo discutir questões sobre aprendizagem e autonomia, estabelecendo um diálogo com as práticas já elucidadas nos escritos anteriores e buscando evidenciar caminhos para a manifestação do livre pensar.

Certamente a prática trouxe as reflexões aqui explanadas, porém a teoria possibilitou desvelar questões pertinentes à autonomia ou à heteronomia.

No processo deste trabalho foi inicialmente assumida uma postura unilateral. Contudo, conhecendo as bibliografias e amadurecendo enquanto educadora, pude desconstruir os conceitos, julgamentos e adotar uma postura neutra frente aos dados evidenciados.

Sob essas justificativas, cabe neste trabalho discorrer acerca da educação à luz dos teóricos de maneira mais enfática, além de apontar os conceitos da Indústria Cultural calcada por Theodor Adorno (1985), para se ter uma visão dos possíveis caminhos para que o livre pensar seja manifestado.

### 3.1 Um Caminho para a autonomia: Aprendizagem construída

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.*

(Cora Coralina)

A poetisa Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, conhecida pelo pseudônimo Cora Coralina, simplifica o que deveria ser o processo de aprendizagem na frase citada acima.

Embasada em autores que trazem reflexões e questionamentos em relação à existência de uma oposição entre o conhecimento escolar e o conhecimento do cotidiano, ampliarei esses conceitos sobre aprendizagem. Busco, com isso, apontar caminhos que tornem a aprendizagem escolar tão significativa quanto a aprendizagem envolvendo situações da vida prática.

Sob o ponto de vista da educação, essas questões apontam para a necessidade de oferecer outras possibilidades de expressão aos jovens. Na própria maneira como são distribuídos os conteúdos nos currículos escolares, pode-se perceber a lógica quantitativa, que valoriza a quantidade de informações em detrimento da possibilidade de síntese dos conteúdos e sua inserção na realidade dos educandos, pois, conforme diz Souza (2003):

Uma escola que reduz seus objetivos ao fornecimento de certificados, que não é forte o suficiente para integrar o aluno numa 'comunidade escolar', enfim, esvaziada de seu conteúdo, *tenta* manter sua estrutura por meio de regras de funcionamento, pelo controle do comportamento dos alunos e pelo exercício do poder, ou seja, por meio de dispositivos disciplinares. (p. 153).

Desta forma pode-se dizer que a escola em seu formato atual pouco atua na formação e conscientização do estudante para possibilitar atitudes autônomas. Quanto a isso, Theodor Adorno (2007) defende que a emancipação e conscientização têm mesmo significado e, se de uma parte a educação tem como objetivo a adaptação do indivíduo no mundo, de outra não pode consentir em ser meramente formadora de indivíduos bem ajustados.

A autonomia deveria nortear a educação a partir de sua etapa inicial; porém ela só é apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nas orientações específicas para o Ensino Médio, como explicita Palma Filho (2007)

As diretrizes curriculares para o ensino médio discutem cinco princípios pedagógicos que devem conduzir o trabalho do professor, enquanto responsável pelo desenvolvimento do currículo. Estes princípios são: autonomia, identidade, interdisciplinaridade, contextualização e diversidade. (p. 8)

E complementa:

De fato, esses princípios orientam a construção do projeto pedagógico da escola no que diz respeito ao ensino médio, mas poderiam ser considerados como princípios gerais orientadores de toda a proposta pedagógica da escola para a educação básica como um todo e não apenas para uma de suas etapas que é o ensino médio (p. 8)

Grande parte dos adolescentes do Ensino Médio com quem conversei desconhecia o significado da palavra autonomia e também sua prática. Um dos alunos disse: *“Não sei como explicar sobre a minha autonomia”*. Outro a entendia como: *“nós não temos autonomia para podermos nos expressar, devemos seguir o que os professores mandam, não podemos falar.”*<sup>28</sup> Conforme aponta Adorno (2010):

Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação de hoje é se e como a gente – e que é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo. (p. 181-182)

A escola deveria ter um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia crítica, porém, desde os anos iniciais, muitos alunos são moldados à passividade, não sendo instigados a refletir sobre as questões que permeiam a sociedade. É preciso pensar formas de subverter esta tendência que limita o jovem a um receptor

<sup>28</sup> Resposta escrita à pergunta: o que você entende por autonomia e como enxerga isso na escola.

de conteúdos, perpetuando o ciclo de alienação em massa. Essa alienação corrobora com a necessidade de consumo e a alienação social, que acompanhei no trabalho com os jovens pesquisados.

Para o educador Paulo Freire (2011), ensinar exige a consciência de que

[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. (p. 12)

Segundo o educador espanhol Juan Delval (2001), a principal característica dos seres humanos é que aprendemos com os outros. Somos seres sociais dotados de extrema capacidade de conhecer o mundo à nossa volta, estabelecendo relações entre diferentes tipos de aprendizagens. Relações variáveis de acordo com os processos internos de cada indivíduo. Somos seres capazes de criar representações da realidade, a partir das quais estruturamos nosso conhecimento sobre o mundo físico e social.

Em entrevista à revista *Nova Escola*, Delval (2009) considera que:

Uma das principais capacidades do ser humano é criar representações da realidade que o rodeia. Não existe uma realidade que independa do sujeito que a interpreta. Estabelecemos modelos dela e, assim, conseguimos atuar de acordo com eles e fazer antecipações. (s.p.)

Dessa forma, pode-se dizer que a aprendizagem social se dá pelo convívio, pela observação e pela imitação das condutas, incorporadas e retrabalhadas no interior do indivíduo, de acordo com os instrumentos intelectuais construídos por ele.

Segundo Adorno (1985), nos apropriamos da realidade por meio do inconsciente, e não só por meio da razão e do pensamento. Quanto mais os

indivíduos se convertem a essa realidade de consumo, mais perdem sua autonomia e convertem-se em “coisas”. Quanto mais os indivíduos são esvaziados de sua individualidade, mais se tornam objeto da dominação em massa. É este resgate de consciência que essa pesquisa propõe.

Delval (2009), na mesma entrevista citada anteriormente, fala sobre o adolescente e a autonomia:

Autonomia, do ponto de vista cognitivo, é pensar por si mesmo. Do moral, é atuar de acordo com os princípios gerais, que sirvam para todos. Para que isso ocorra, é preciso haver incentivo. Hoje não são dadas responsabilidades a eles, mas todos precisam observar as consequências – para eles e para outras pessoas – de algo errado que fazem. O objetivo do ponto de vista da educação moral, é interiorizar regras e normas, que não são cumpridas por castigo, mas porque a consciência diz que facilitam as relações entre diferentes indivíduos. Todos necessitam compreender que a função das regras não é limitar, impedir, castrar e castigar, mas regular as relações entre os indivíduos e estabelecer modelos que facilitam a vida em sociedade. (s.p.)

O autor diz que a aprendizagem se manifesta tanto na aquisição de conhecimentos quanto por interação com o meio social, por meio da observação, imitação, oposição e conformidade com o ambiente em que vive. Dessa forma, o sujeito cria estratégias para fazer parte do grupo.

Oferecer esse espaço propõe o desenvolvimento das potencialidades autônomas do indivíduo por meio de ação, reflexão e articulação do pensamento, de forma a contribuir em todo o seu processo formativo.

Segundo Juan Delval (2001), os seres humanos têm uma complexa capacidade que os diferencia dos outros animais de forma definitiva. Somos os únicos capazes de construir estruturas mentais que possibilitam a criação de símbolos. Essa capacidade de simbolização permite a construção de conhecimentos integrados que, por sua vez, possibilitam a constituição de variadas formas de aprendizagem e “é a partir dessas representações que vamos, pouco a pouco, organizando nossas aprendizagens e estruturando nossos conhecimentos”. (2001, p. 41)

Assim, o autor considera que:

Os homens e as mulheres têm representações muito elaboradas dos diferentes aspectos do mundo e de como ele funciona. Esses modelos podem referir-se a grandes parcelas da realidade, como o mundo físico, o mundo biológico ou o mundo social, ou a aspectos mais limitados, como o funcionamento de uma geladeira, a organização de uma escola ou a conduta em uma reunião científica ou em uma festa. Neles, recolhem-se as relações observadas no ambiente, as resistências da realidade à aplicação de nossos esquemas, as práticas sociais, etc. Todo o nosso conhecimento está organizado nesses modelos e dentro deles se realiza nossa ação (DELVAL, 2001, p. 41).

Dentro dessa perspectiva, cabe destacar o teatro como um elemento importante para as manifestações simbólicas e de aprendizagem.

### **3.2 O teatro na educação – Praticando a teoria**

*Todas as teorias são legítimas e nenhuma tem importância: o que importa é o que com elas se faz.*  
(Jorge Luis Borges)

Para a concepção destes escritos sempre busco inspirações disparadoras para desenvolver as reflexões. Neste momento, compartilho a frase do escritor argentino Jorge Luis Borges. Ela explicita o caminho que percorri, valendo-me da teoria para justificar reflexões que vieram com a prática – fazendo da teoria um elemento de validação da prática teatral.

Diante disso, cabe discutir como o teatro tem se manifestado nas escolas atualmente, bem como sua relação com a aprendizagem.

A intenção deste subcapítulo é oferecer elementos para que os diálogos com a escola se tornem mais consistentes, justificando a sua prática ou, como propõe o título deste subcapítulo, pratique a teoria.

Para essa transição, compartilho um pensamento do professor Moacir Gadotti, que pontua como deveria ser um processo formativo.

Tanto a educação do homem feudal quanto a do homem burguês, tem uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo à vida numa dada sociedade? Não existirá uma concepção de sociedade que, ao contrário, vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma educação emancipadora que as desafie a construir outra? O que representa o educador nessa outra educação e como pode ele surgir no interior de uma sociedade velha e opressiva? (1992, p. 46)

Apesar da presença do teatro ao longo da história, sua concepção como área de conhecimento caminha a curtos passos. Legitimar o teatro como área de conhecimento, inserindo-o no contexto do ensino formal é algo que tem sido discutido. Contudo, ele ainda é colocado como uma ação complementar no âmbito educacional e não como área de conhecimento em si.

O caráter tecnicista continua presente na educação e a cultura da apreciação artística caminha lentamente. “O prazer pelo teatro talvez não seja mesmo uma aquisição fácil, mas um prazer que requer disponibilidade e esforço do espectador.” (DESGRANGES, 2003, p. 40). Enquanto os desenhos geométricos ou conteúdos de artes sob forma de teorias históricas são encontrados em sala de aula, as experiências práticas são pouco frequentes ou inexistentes. Segundo Japiassu:

As justificativas para o *ensino do teatro* e das artes na educação escolar, inicialmente de caráter *contextualista* ou *instrumental*, passaram a destacar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para a apreciação do papel das artes na educação: a abordagem *essencialista* ou *estética*, defende a presença das artes no currículo das escolas como conteúdos relevantes para a formação cultural do educando. (2014, p. 30)

O termo “livre expressão” é bastante utilizado nas práticas artísticas, mas por vezes de maneira equivocada. Segundo aponta Santana, “virou uma abordagem espontaneísta, com conteúdos pautados na dramatização de fundo psicológico,

quando não o papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo.” (p. 27).

A coordenadora no final do bimestre me perguntou se eu poderia dar alguma atividade relacionada às disciplinas do núcleo comum para ajudar na nota. Levei a proposta aos alunos. Eles se recusaram a utilizar aquele espaço para discutir outras matérias, demonstrando como os conhecimentos estão segmentados.

Os docentes com quem conversei esporadicamente se referiam às práticas teatrais com frases do tipo: *“eles precisam mesmo de mais tempo para brincar pra parar de brincar nas aulas sérias”*. Ou ainda: *“Acho ótimo teatro, isso vai ajudar muito na concentração deles que são meio avoados”*.

Estas frases revelam o pensamento dos próprios docentes em relação à relevância do ensino de arte/teatro. Como diz Japiassu (2014), “as artes ainda são contempladas sem atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos.” (p. 23)

Há professores utilizam o teatro para reforçar algum conteúdo, porém sem nenhuma formação específica. Quanto a isso, Santana diz: “torna-se essencial verificar qual o projeto contido no ensino do Teatro, desde que se saiba como ele pode ter êxito e adquirir relevância social” (2000, p. 23). Precisa-se pensar em práticas formativas para que o teatro manifeste seu caráter emancipatório. Ainda segundo Santana,

O curso que habilita professores para o ensino de Teatro requer certas condições intrínsecas que perfilam seu ideário, como cenário no qual possam ser delineados os fundamentos, identidade, objetivos, conteúdos, didática, integração curricular, estagio, dentre outros aspectos de natureza estrutural. Afinal, um curso dessa natureza, cuja ação dirige-se não apenas para alargar a cultura geral do povo, mas sobretudo para cumprir as determinações constitucionais de uma educação para a cidadania plena, terá que buscar formas organizacionais embasadas no âmbito de seus propósitos, consolidando a integração entre o teatro e a educação. (2000, p. 22).

Muito se discute sobre a contribuição cultural e social da arte para o desenvolvimento do aluno, mas essas reflexões nem sempre se aplicam à prática docente. Enxergar a arte como uma disciplina recreativa ou de extravasamento emocional restringe as possibilidades que a arte pode oferecer. Como diz Ana Mae (2012), “se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar” (2012, p. 28).

Cabe discutir qual diálogo existe entre o ensino de teatro e a escola. Para Ricardo Japiassu (2014), esta relação é deficiente e pouco discutida. Para ele,

Entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral (p.26).

Ou seja, limitá-la a entretenimento, não valorizando sua potencia no campo cognitivo, impossibilita sua ação de forma integral.

Complementando este pensamento, Augusto Boal diz:

As Artes e as ciências não existem isoladamente, sem que nada as relacione, mas, ao contrário, estão todas inter-relacionadas segundo a atividade própria de cada uma. Estão de certa forma hierarquizadas segundo a maior ou menor magnitude do seu campo de ação. As artes maiores se subdividem em artes menores e cada uma destas trata dos elementos específicos que compõe aquelas. (2013, p. 39)

Deve-se salientar o fato de, quando há referência ao “ensino da arte”, não se explicita que arte é essa. Contudo, comumente esse ensino é atribuído à linguagem de artes visuais.

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizem o sentido da especificidade das formas de expressão artísticas abrangidas pela expressão ‘ensino da arte’ (neste caso artes), a reconstrução do espaço das artes na educação básica permanece um desafio. (JAPIASSU, 2014, p. 22).

As práticas teatrais atuam no campo de uma conscientização crítica, oferecendo possibilidades de repensar suas ações e transformações sociais na esfera individual e coletiva. Japiassu (2014) refere-se ao teatro destacando-o como importante meio de comunicação e expressão, e pontua sua capacidade de articulação com outras linguagens artísticas.

[...] o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana. (p. 22)

O valor da arte teatral na escola pode limitar-se a entretenimento, diversão, ilustração de festividades e, quando atinge outra leitura, está atrelada ao desenvolvimento da comunicação e desinibição, tendo seu caráter formador desconsiderado.

Os adolescentes do grupo de pesquisa de campo têm, notadamente, dificuldade de expressarem-se oralmente, não só com os professores, mas também entre si. As práticas teatrais se valem de outras formas de expressão além da oral, possibilitando um relacionamento de clareza entre a comunidade escolar. “A palavra é a maior invenção do ser humano, porém traz consigo a obliteração dos sentidos, a atrofia de outras formas de percepção. Arte é busca de verdades através de nossos aparelhos sensoriais” (BOAL, 2013, p. 17).

Relato agora uma experiência da pesquisa de campo com o jogo a seguir.

*A comunicação só podia acontecer por meio de gestos e o pelo som “blá”. Os participantes deveriam estabelecer um diálogo dessa maneira. Na sequência repetimos as ações em silêncio.*

Os alunos desenvolveram estes diálogos de maneira bastante fluida. Posteriormente, discutimos outras formas de comunicação, que não pelas palavras. Conforme aponta Spolin (2012):

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (p. 29).

Na escola em que realizei o projeto e em todas as outras entidades públicas pelas quais passei, não havia professores com formação em teatro ministrando a disciplina de Artes. Além disso, durante o Ensino Médio, nenhum dos alunos do grupo pesquisado participou de qualquer tipo de intervenção teatral pela disciplina de artes ou qualquer outra matéria. Muitos não vivenciaram nenhuma experiência teatral em outra etapa da vida. Grande parte dos alunos teve contato pela primeira vez com os fazeres teatrais por meio das oficinas oferecidas no desenvolvimento desta pesquisa.

A formação escolar apresenta-se com certo imediatismo de aplicação na vida cotidiana do trabalho: “não se emprega mais tanta energia em formar e desenvolver capacidade de pensar, independente de seu tipo de aplicação” (HORKHEIMER, 1991, p. 42).

Comparativamente aos anos anteriores, o ensino de teatro no Brasil apresentou crescimento. O teatro ser reconhecido no meio acadêmico como linguagem artística e área de conhecimento é um grande avanço, e Santana (2000) atribui esse progresso a 4 fatores:

- i) o intercâmbio com o estrangeiro, seja através da divulgação de livros, artigos e relatórios de pesquisa, ou da vinda de especialistas renomados para ministrar cursos, participar de seminários e dar consultoria;
- ii) a publicação de obras como *Improvisação para o Teatro* de Viola Spolin, indicativa de caminhos para o ensino da linguagem cênica para crianças, adolescentes e adultos, atores ou não-atores, através de atividades lúdicas voltadas para a aprendizagem dos códigos da arte dramática;
- iii) o surgimento dos cursos de pós-graduação específicos em arte, bem como a abertura de linhas de pesquisa sobre ensino de teatro nos mestrados de áreas como educação, ciências sociais, filosofia e psicologia;
- iv) o agrupamento de profissionais em entidades acadêmicas e sindicais, o que propiciou a realização de congressos e simpósios. Dessa forma, a configuração de práticas e pesquisas em teatro-educação vem sinalizando a existência de perspectivas alvissareiras,

muito embora, na realidade da escola brasileira isso ainda seja um desafio a ser vencido. (SANTANA. 2000. p. 29)

Atualmente está em discussão e regime de votação na Câmara Federal o Projeto de Lei 7.032, de 2010, propondo que, além da música, o teatro e a dança também se tornem linguagens obrigatórias do componente curricular Arte.

Não podemos descartar a importância de uma medida desta, porém cabe destacar que a quantidade de artistas com habilitação para atuar como docente é ínfima, como pontuou Flávio Desgranges em uma entrevista para a Escola de Espectadores de Porto Alegre afirmando que “os números de professores formados são insuficientes para atender as demandas das escolas públicas (menos de 1%)”.

Diante desses fatos, que podem ser destacados como um ganho para as práticas de teatro na escola, compartilho as palavras de Desgranges (2003):

[...] contra a desesperança, é preciso reagir, negar o estranho que se tornou normal, reacendendo a importância de se imaginar e concretizar mudanças que nos afastem da mera administração de uma crise permanente, mas que possamos formular maneiras de suprimi-la. (p. 167)

No teatro, a divisão palco-plateia possibilitou aos adolescentes ocupar ora a postura de observador, ora a de ator nos jogos. Dessa forma, puderam experimentar e traçar paralelos entre as práticas nas oficinas e seus papéis na vida real, refletindo sobre estas posições.

Segundo Desgranges (2003):

O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro. A necessidade de companheiros no jogo, de criação, anima o movimento de formação de público. Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta as proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio de sentidos. ( p. 27)

Assumir uma postura de observador, possibilitou aos adolescentes, enxergar uns aos outros; sair do estado de ação e ir para o de observação, sensibilizando o

olhar para o que está em cena. Neste caso, a função do professor, segundo Desgranges (2003), será “criar pistas para aproximar o aluno do teatro, auxiliá-lo a travar conversas iniciais, propor atividades que o tornem apto a ler uma encenação”. (p. 76)

Essas palavras se encaixam no contexto das oficinas praticadas naquela escola, onde os jovens passaram a entender as formas dramáticas e cênicas, respeitando e discutindo as ações criadas e praticadas em palcos pelos próprios adolescentes.

Para o educador Paulo Freire (2011), aprender é uma aventura criadora quando extrai significados de sua prática, de sua criação com o mundo e com o outro. E essa aventura, segundo o autor, leva à *curiosidade epistemológica*.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço, onde parece que está se verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo *melhor o espaço*. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas, até que chego à sua explicação. (2011, p. 98).

Quando o autor cita ruídos e percepções, verifico a sensibilização que a prática teatral pode trazer. Como exemplo, relato um exercício a seguir:

*Em duplas, os participantes deveriam definir quem seria “A” e quem seria “B”, após a escolha, “A” deveria ser vendado e “B” emitiria um som que representaria a sua comunicação. Na sequência, as duplas deveriam se separar, ficando em direções opostas. Então “B” deveria emitir o som que havia combinado com sua dupla e “A” deveria encontrar seu par guiando-se por esse som. Ao encontrar sua dupla, deveria estabelecer um diálogo somente com aquele som.*

Esse jogo, assim como outros praticados onde a visão era suprimida, foi de difícil execução pelas características físicas do espaço em que as oficinas eram realizadas conforme já relatado. O próprio grupo se organizou para se proteger e propôs a separação em dois grupos. Assim, um grupo jogaria e o outro seria uma barreira humana para evitar acidentes. Na sequência trocavam de posições. A ideia de proteção foi sugestão dos próprios alunos, que demonstraram cooperação e cuidado de si.

Esse comportamento resultou em uma nova perspectiva do grupo, porém as características de barganha continuavam presentes na maioria das cenas e improvisações propostas. Foi possível perceber o quanto a cultura do consumo está arraigada nos hábitos dos adolescentes e no desejo que a Indústria Cultural incute em seus quereres.

Para realçar essa característica, relato um jogo a seguir.

*Dois grupos eram separados. Um deveria “virar” esculturas, ficando estático em determinada posição. O outro grupo poderia compor imagens agrupando as esculturas e deveriam fazer a leitura daquela composição. Não era um jogo de adivinhar se estava certo ou não, por que as “esculturas” não tinham temas, elas partiam de uma determinada posição individual e se transformariam a partir da interferência de quem as observava.*

A leitura da imagem criada foi uma cena de assalto. Na discussão da leitura, a justificativa era que ele estava roubando para pegar o tênis e o celular. No afunilamento dos “por quês?” de tal comportamento, foram manifestadas justificativas como: *Por que todo mundo tem e não dá para andar por aí com qualquer celular.*

Discutir práticas artísticas que interfiram na padronização dos comportamentos, sobretudo na faixa etária pesquisada, resgatando pensamentos

independentes e a liberdade de julgar e decidir conscientemente, se faz necessário para discutir a influência da Indústria Cultural, que propõe a *de-formação* da capacidade de autonomia.

### 3.3 A Indústria Cultural e a Semicultura

*Todos somos marionetes, Laurie. A diferença é que eu enxergo minhas cordas.*

(Dr. Manhattan)<sup>29</sup>

Quando li esta frase fui impactada por esse pensamento de que primeiramente precisamos enxergar as cordas que nos manipulam. É essa ação que oferece caminhos para possíveis transformações.

Por um longo tempo, compartilhei de um senso comum: crer que a Indústria Cultural era algo positivo, que possibilitava o acesso à cultura a todos por meio de sua disseminação na mídia. Contudo, percebi que, sim, a Indústria Cultural disponibiliza às massas os produtos culturais, porém faz com que a cultura perca seu potencial libertador.

A sociedade passou por vários instrumentos de controle ao longo da história desde a autoridade da Bíblia até o poder do capital e a consequente mercantilização da sociedade e dos bens culturais. A “escola era uma entre as diversas instituições que tinham a função de instruir novos hábitos e as novas maneiras de ser” (SOUZA, 2003, p. 41). Sob a máscara de uma aparente integração fornecida às massas, bens de pseudoformação cultural ajudam a manter as diferenças sociais e :

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição (ADORNO, 2007, p. 394-396).

Pensar no processo da Formação Cultural trará o caminho para o que Adorno chamou de Semiformação, em seu artigo Teoria da Semicultura (1996). Nele, o

---

<sup>29</sup> Personagem da história em quadrinhos *Watchmen* (1985).

autor defende que o oferecido pela indústria cultural se apresenta de forma mediana, semientendido e semiexperimentado, não representa um processo de formação que está em construção.

A semiformação, ao contrário do ideal da formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos enquanto sujeitos, resulta na acomodação ao *status quo*, por meio de um narcisismo coletivo que compensa a consciência das pessoas por sua impotência social. Desse modo, não importa ser, importa simplesmente parecer ser. Isso é fomentado, por exemplo, pelas redes sociais, tão presentes no cotidiano do adolescente.

O grande desafio no âmbito educacional hoje, à luz do pensamento de Adorno, é a crítica da semiformação tal como ela se apresenta, não só no contexto macro da sociedade, mas no espaço da própria sala de aula. Dessa forma, é possível dar condições de os alunos se constituírem como sujeitos autônomos, conscientes de suas potencialidades.

Cito um exemplo que elucida este pensamento: quando perguntei aos adolescentes se eles gostavam de ir teatro, eles afirmaram que teatro era muito caro.

Alguns entendem por teatro somente os musicais divulgados pela mídia, ou espetáculos com atores famosos. Expliquei-lhes que muitas peças teatrais de excelente qualidade são gratuitas ou têm preços populares. Como Desgranges (2003) aponta, “No Brasil, a situação torna-se mais dramática, pois o hábito de frequentar teatro nunca se arraigou de fato na alma do nosso povo.” (p. 24). E ainda:

As indústrias culturais, sobretudo a televisão e o cinema, naturalmente são uma concorrência poderosa, favorecida pelo fato de no Brasil, antes da expansão desses meios de artes, não se ter constituído um amplo público habituado a frequentar teatros e por isso mesmo capaz de transmitir esse hábito em larga medida às próximas gerações. (ROSENFELD, apud DESGRANGES, 2003, p. 24)

O indivíduo semiculto é aquele que demonstra estar sempre bem informado e consciente do que supostamente acontece, mas de uma forma não crítica, sem nunca conseguir relacionar os fatos entre si de forma a produzir uma opinião crítica sobre os assuntos em questão.

Essa característica esteve presente nas discussões, onde muitos opinavam e não conseguiam manter a coerência dos seus argumentos, pois apresentavam um modelo pronto, com análises superficiais.

A Indústria Cultural é um sistema do capitalismo que controla o indivíduo de forma sutil e que instiga uma falsa satisfação, de modo que a manipulação exercida não é sequer percebida. O indivíduo sente-se incluído em um universo imaginário proposto pela sociedade como algo bom, prazeroso e essencial. Há uma sensação de necessidade satisfeita, e o consumo gera a sensação de poder social.

Essa característica foi explicitada no comportamento e nas falas daqueles adolescentes. Eles afirmaram “estudar para conseguir um bom emprego, ganhar dinheiro e comprar o que eu quiser”, reforçando a necessidade de obter bens de consumo.

O papel formador da escola tem se diluído cada vez mais, e alguns formatos educacionais são inspirados em interesses mercadológicos, sistematizando e padronizando um ensino que ignora as individualidades. Tal reflexão teve como disparador um exercício, descrito a seguir.

*Separado por grupos de 4 ou 5 pessoas, os alunos deveriam divulgar algum produto para os demais, apresentando suas vantagens. O produto poderia ser concreto ou abstrato.*

Dos 04 grupos presentes, 02 “venderam” celulares com diversas funcionalidades; 01 grupo vendeu um carro melhor que a Ferrari<sup>30</sup>; e o outro grupo apresentou um *leitor de mentes*.

Nas instruções foi explicitado que não precisaria ser um bem de consumo, tratava-se apenas de uma apresentação, não uma venda. Porém, o consumo está arraigado de tal forma que a relação de benefícios está atrelada a venda, consumo e ostentação.

Os grupos que apresentaram os celulares diziam que a comunicação é essencial nos tempos de hoje, e que o celular possuía um dispositivo para encontrar qualquer pessoa e ver o que ela está fazendo. Esse *produto* se assemelha ao *leitor de mentes*, que procura adquirir um estado de onipresença.

Como proposta para de romper esse padrão, sugeri uma variação do exercício.

*Os mesmos grupos deveriam desconstruir as vantagens apresentadas e falar das desvantagens de tais produtos.*

Curiosamente os grupos falaram das desvantagens associando-as à falta dos produtos com frases do tipo “*você não poderá dar aquela saidinha com outra menina sem ser sua namorada*”; ou seja, apesar da proposta de desconstrução, eles mantiveram o interesse no produto e não conseguiram apresentar desvantagens do consumo.

Para Adorno (2010), não há nenhum processo de libertação humana que não tenha como pressuposto a Formação Cultural como possibilidade de conscientização, na qual o homem se reconhece como autor do processo histórico em que está inserido e, a partir daí, compromete-se com a sua transformação. Ou

---

<sup>30</sup> Carro de luxo de fabricação italiana

seja, se esses adolescentes não enxergarem o quanto estão envolvidos em um processo de aprisionamento pelo consumo, a possibilidade de transformação se reduz.

Complementando esse pensamento, Paulo Freire (1967) diz que esse processo de libertação das cordas que os manipulam não se dá por acaso: "A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (p. 32).

Na contemporaneidade, as relações estão cada vez mais vinculadas aos relacionamentos virtuais, sobretudo entre os jovens. Um dos objetivos das oficinas foi resgatar as relações humanas reais com olhares, toques e pensamentos compartilhados e comunicação física e verbal. Tentativas que por vezes causaram desconforto como no exercício.

*Os participantes deveriam simplesmente observar o outro em silêncio.*

Para Adorno, o homem na indústria cultural é apenas instrumento, tanto de trabalho como de consumo, o que o qualifica como objeto. Esse homem-objeto sofre manipulação e ideologização. Essa forma de domínio foi explicitada por meio da proposta de um jogo.

*Os participantes deveriam formar duplas. Um integrante seria o 'eu' e o outro o 'eu não'. O 'eu' deveria conduzir o 'eu não' pelo espaço, com a palma da sua mão. Depois os papéis deveriam ser invertidos.*

Após a experiência do jogo, discutimos as sensações e preferências por "conduzir" ou ser "conduzido". Apenas alguns preferiram conduzir, sob a justificativa de poder fazer o que quisessem com o outro e dominar a "brincadeira". A maioria

dos alunos daquele grupo gostou mais de “ser conduzida”, alegando que se sentiam mais confortáveis em não precisar pensar no que fazer.

A partir dessas falas, discutimos a relação desse jogo com o cotidiano. Os adolescentes deram exemplos do controle que sofriam na escola, evoluindo até as esferas públicas com os governantes.

Adorno propõe investigações acerca da alienação. Esse elemento problematiza as questões acerca da cultura e sua descaracterização, que constitui um apelo consumista às massas, aceitação do *status quo* e substituição da consciência individual pelo conformismo, inativando o senso crítico. Para Adorno, a indústria cultural se comporta como meio de domesticação das massas, educando-as para as exigências de reprodução do sistema vigente.

A perda da identidade e da capacidade de resistência torna os indivíduos vulneráveis às diversas manifestações de violência características da sociedade autoritária.

Para romper com os padrões preestabelecidos é preciso trazer à consciência as maneiras sutis de dominação e seus instrumentos de controle.

Os alunos não conseguiram permanecer em silêncio, porém, quando solicitei a continuação do exercício os adolescentes atenderam a proposta.

*De olhos fechados, reconheçam o rosto do parceiro com as mãos. E na sequência, ainda de olhos fechados deveriam contar uma história que o oprimisse.*

No compartilhamento de sensações eles relataram o quanto é difícil ficar olhando para o outro “do nada”, de olhos fechados era mais fácil e foi muito bom

tocar e ser tocado. Somente 01 dos alunos disse que não se sentiu à vontade passando a *mão em outro macho (sic)*.

Há uma desvalorização do real e passou-se a projetar os desejos dentro de um contexto coletivo. “Quando o aluno vê pessoas e a maneira que elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla do seu mundo pessoal.” (SPOLIN, 2010, p. 14).

Quem ensina e quem aprende não precisa necessariamente estar atrelado a figura do professor. Um aluno aprende com outro, o professor com o aluno e até o aluno com o professor.

Gadotti (1992) defende uma pedagogia dialógica onde “tanto o aluno quanto o professor, ambos, precisam um do outro. [...] o professor não deve moldar (doutrinar) seus alunos: deve levá-los (*educere* = ‘conduzir’) a descobrir e a trilhar um caminho próprio.” (p. 31).

A hierarquização limita ao professor a detenção do saber e deve ser rompida. Para Paulo Freire (1967),

O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. (p. 31).

Esse pensamento se opõe à educação bancária, termo cunhado por Freire, onde não há uma relação dialógica entre educador e educando.

[...] A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, depositantes. [...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (1967, p. 80).

Para Freire (1967), a finalidade da educação seria, portanto, a de promover a liberdade, a inventividade e o pensar autêntico, para, assim, tornar possível a transformação da realidade social.

Nesse sentido, a escola teria a função de exercer “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (1967, p. 20). As palavras do educador explicitam o processo de autonomia ao qual o aluno tem direito e que não deve ser subtraído de seu processo formativo.

[...] Há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimentos, de humanização fora das instituições que se autoapropriam da exclusividade do conhecimento e das concepções e práticas pedagógicas legítimas. (ARROYO, 2012, p. 34)

Para trazer à reflexão a relação das práticas educacionais por intermédio das artes e a autonomia do aluno, é imprescindível discutir a autonomia do professor relacionado aos conteúdos transmitidos. Como aponta Demerval Saviani:

[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. (2007, p. 75)

Adorno chama a atenção para a banalização cultural materializada na industrialização da arte e expressa nos produtos da Indústria Cultural.

A formação por meio da semicultura não tem caráter emancipatório, pois o conteúdo inerente aos produtos da Indústria Cultural tem caráter alienante. Dessa forma não propicia a manifestação da autonomia.

Diante desses elementos, apresento a seguir uma reflexão sobre a educação a partir da palavra *experiência*, contestando a forma de pensar a educação associando-a a conteúdos científicos e aprendizagem conteudista. Apresentarei a perspectiva da experiência praticada, e não das atividades praticadas. Assim, é possível vislumbrar a possibilidade de ser transformado pela experiência – território

de passagem e submetido a uma lógica da paixão. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta.

#### 4. EXPERIÊNCIAS – BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...].*

(Jorge Larossa Bondía).

Tendo em vista que esta pesquisa germinou da prática teatral experienciada, cabe dedicar um capítulo para refletir sobre o que é a experiência. A reconhecer que experiência é o que acontece ao indivíduo, não o que se faz.

Deve-se refletir a respeito do que torna o sujeito da experiência. Para Larossa (2002), experiência é o equilíbrio entre a passividade e a ação:

[...] não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se porém de uma passividade anterior a oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, com uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (2002, p. 24)

Ter essa entrega, não é algo tão comum ao adolescente, sobretudo o que se encontra na escola. Segundo Souza (2003):

Ser aluno não é uma condição natural para o jovem que frequenta os bancos escolares. É um esforço que ele pode não estar disposto a fazer. [...] Talvez, as horas vividas dentro da escola, sejam justamente as menos importantes, com as quais ele esteja menos envolvido pessoalmente (p. 45)

Para Larossa (2002), a escola é um espaço hostil para a concretização de experiências tendo em vista “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e o modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27).

A experiência só passará pelo indivíduo se ele permitir ser transformado por ela, pois não é a atividade que o faz.

Se esse conceito for ampliado, pode-se dizer que a experiência constitui um caminho viável para a manifestação de atitudes autônomas e o rompimento de

comportamentos induzidos pelos instrumentos de controle, pois a experiência pode viabilizar um processo de transformação.

Este olhar é balizado ao identificar que o conjunto de experiências vividas naquela escola mostrou: comportamentos diferenciados ao longo do processo, contribuindo para a percepção de que “experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2000, p. 3). Dessa forma, pode-se contribuir para uma ampliação dos caminhos para o desenvolvimento do potencial autônomo do grupo pesquisado e do meu enquanto pesquisadora.

Se uma experiência é significativa, as possibilidades de reflexão se potencializam. Como diz Viola Spolin (2011, p. 3), “se o ambiente for propício, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.” O desafio é alcançar esse estágio de permissão, haja vista que:

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. [...]. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. [...]. (LAROSSA, 2002, p. 24).

Nesse raciocínio de permissão, cabe expor que desde os primeiros encontros foi proposto buscar um estado de presença, no aqui e agora, e uma escuta ativa, procurando pausar tudo o que nos pressiona. Relato a seguir um jogo repetido em vários encontros para evidenciar essa proposta.

O grupo deveria caminhar pelo espaço. Cada um aleatoriamente deveria falar um número e outro participante deveria seguir a sequência crescente. 1, 2, 3... Caso mais de uma pessoa falasse o mesmo número, deveriam retornar ao 1. Junto com esta função, eles deveriam seguir as instruções das variações da caminhada, como andar de costas, de olhos fechados, num pé só... etc.

Na primeira tentativa, não foi possível passar da sequência até 6, porém este exercício se tornou um desafio imposto pelo próprio grupo. Combinei que iríamos fazê-lo como aquecimento em outros encontros. Eles chegaram ao número 50, meta dada por eles mesmos.

Os alunos atingiram esse estágio se auto-organizando, se olhando, se tocando e desenvolvendo formas de atingirem este estágio de presença e foco. Foram 07 encontros para atingir o alvo determinado por eles. A força de vontade daquele grupo definiu a sua disposição para alcançar a meta, e como diz Larossa (2002)

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...]” (p. 24).

Esta citação deixa claro que não foram as atividades que fizeram o grupo atingir um estado de presença, dispostos à transformação. O autor diz que “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. [...]”(p. 26).

A paixão para Larossa (2004) é “o sujeito apaixonado que não possui o objeto amado, mas é possuído por ele.” (p. 164). E, ainda:

Não se pode captar a experiência valendo-se de uma lógica da ação, valendo-se de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, valendo-se de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas com base numa lógica da paixão, de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito passional. (p. 164).

A transformação não deve ser um objetivo a ser atingido, porém sua potencialidade se faz presente dentro das condições para que ela aconteça. O autor não ignora o aprender, mas dedica a paixão e a passionalidade do sujeito como condição para a experiência.

O termo passional usado por Larossa se refere a permissão para o indivíduo assumir sua experiência e transformação.

Nesse contexto, foi a partir da experiência de pesquisar que fui aprendiz e transformei o meu processo. Para tanto, foi necessário despir-me de conceitos e pré-conceitos estabelecidos. Minhas precipitadas *certezas* tornaram-se interrogações. Como destaca Spolin (2012),

Dessa experiência integrada, 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. Além disso, a aceitação de todas as limitações impostas possibilita o aparecimento do jogo ou da cena, no caso do teatro. (p. 5-6)

Dessa forma, não é possível fragmentar o processo vivido, deve-se olhar para o todo de maneira sistêmica, pois cada parte contribui para propiciar uma experiência significativa para os envolvidos.

As reflexões apresentadas por Larossa (2002) dialogaram com a subjetividade que entendo por experiência. Diante disto, é pertinente dizer que para cada indivíduo essa experiência irá repercutir de maneira singular.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), mas a “ex-posição” (nossa maneira de expormos), com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. (2002, p. 25).

A considerar os adolescentes dentro dessa experiência, cabe a mim enquanto pesquisadora apontar ações que indiquem processos de transformação. Para ilustrar tais percepções compartilho a frase dita por um dos alunos:

Me sinto livre, podendo expressar tudo o que eu sinto com as pessoas do meu dia a dia. Em algumas atividades me reprimi muito, talvez por insegurança da minha parte, mesmo todos os exercícios sendo para nos expressar e falar o que sente e tudo o mais, talvez esses exercícios tenham me ajudado bastante. Falamos coisas que

não podemos e não temos autonomia pra falar, mas nas oficinas podemos ser ouvidos e acolhidos.<sup>31</sup>

Essa fala oferece evidências para supor que as oficinas possibilitaram diferentes formas de expressão, porém as transformações geradas ou não nos adolescentes pesquisados entra no campo da subjetividade. Como diz Larossa (2004):

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (p. 48)

Finalizo este capítulo ainda com as palavras de Larrosa, que aponta o papel transformador da experiência quando diz que “podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (2004, p. 25), e caminho para o fim deste ato.

---

<sup>31</sup> Resposta à pergunta do questionário entregue no último dia de encontro: *Você gostaria que as oficinas continuassem? Fale um pouco mais sobre isso.*

## FECHAM-SE AS CORTINAS

*Tem mais presença em mim o que me falta.  
Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.*  
(Manoel de Barros)

O final de um bom espetáculo teatral é um momento delicadamente esperado. Deve trazer a sutileza de um desfecho que dialogue com o drama desenvolvido de forma clara e compreensível e, ao mesmo tempo, deve instigar o espectador a refletir sobre os conflitos encenados.

Tal proeza não é algo fácil de se alcançar. Principalmente quando o desfecho vai ao encontro de incertezas e angústias que persistem mesmo quando se fecham as cortinas. É desse lugar que parto, um lugar não de dúvidas, mas de reflexões geradoras de questionamentos.

Ante aos questionamentos, busquei respostas. Respostas que eu já tinha antes mesmo de conhecer o grupo pesquisado. Eu defendia a potência das práticas teatrais com tamanha veemência que eu *já sabia* que tão logo os participantes da pesquisa – os adolescentes – a experienciassem, sairiam transformados, com capacidade de refletir, argumentar e criar condições para se apropriar da condição de sujeito socialmente autônomo e crítico.

Contudo, constatei, no momento em que rememorei a pesquisa de campo após um período de afastamento, que havia criado expectativas intangíveis. Também eu chegara àquela escola com uma verdade pronta, já esperando o que eles iriam refletir.

Se eu apresento um modelo pronto, não estou construindo uma ação pedagógica com o grupo. Não possibilito o exercício da autonomia e reforço uma relação desigual, contrariando a horizontalidade e não promovendo a quebra da relação de poder que tão veemente defendo. Sim, eu estava reproduzindo o formato ao qual criticara. Ou seja, a primeira transformação foi em mim enquanto artista educadora.

Foi nesse aspecto que esta pesquisa se desenvolveu, com a prática gerando a necessidade do conhecimento e da ruptura de paradigmas. Assim, qualquer transformação que viesse a ocorrer só seria possível se fosse permitido por aqueles adolescentes.

Transformação no sentido de “ainda não expressado”. Pois a transformação não emerge simplesmente das descobertas dos envolvidos, mas das perguntas e inquietações que o processo provoca, desconstruindo os padrões que impedem o indivíduo de assumir um pensamento livre.

Para esse processo foi preciso que eu me colocasse na ignorância e desconstruísse meu *modelo pronto* e dar espaço para o outro se expressar. Assumi, portanto, o mesmo nível de risco: o de não saber. Esvaziei minhas crenças e construí um processo coletivo.

Adentrei no que é de fato a educação brasileira de uma escola pública, percebendo que aquela instituição estava estruturada para ser um instrumento de controle social. Isso se dá de tal forma que apenas reforça, por meio de condutas disciplinares e comportamentos padronizados para atender às convenções sociais impostas por um sistema social desigual.

Ir contra essa lógica formativa é uma atitude política que pode desestruturar o sistema dominante. Então percebo que não falo somente de jogos e práticas teatrais, mas de um pensamento político, haja vista que, muito mais que ferramentas lúdicas, o objetivo foi possibilitar canais para a manifestação da expressividade daqueles adolescentes, indicando bases para aqueles jovens questionarem e se identificarem enquanto grupo. Assim, manifestando não somente o pensar artístico, mas o pensar junto. Acredito que a prática foi um prolongamento de um desejo em possibilitar a o livre pensar.

Iniciei esta pesquisa me propondo a investigar a potência dos jogos relacionada à autonomia crítica do adolescente. No entanto, encontrei a minha atitude política enquanto artista que impulsiona esses desejos de transformação social.

Não objetivei mudar o pensamento do outro, pois isso seria igualmente uma forma de dominação, mas ofereci caminhos que possibilitem enxergar as cordas com as quais somos manipulados. A partir disto, passa a haver uma escolha: continuar sendo manobrado pelos interesses do capital ou romper com tais comportamentos. Isso é autonomia: escolher como enfrentar as manipulações implícitas e as questionando, se assim desejar.

A transformação é um processo individual da experiência vivida e as reflexões suscitadas indicaram a possibilidade de não aceitar as coisas como elas são, como se isso fosse natural e imutável.

Nesse processo, acompanhei comportamentos que me inquietaram e me nutriram como professora de teatro do ensino formal e informal. No que tange às observações geradas por essa análise, é possível considerar que os adolescentes se expuseram a uma experiência, arcaram com os riscos de vivê-la e foram por ela – em um ou em muitos âmbitos e em maior ou menor intensidade – transformados, dando indícios de que as práticas teatrais na educação têm condições de favorecer um diálogo reflexivo, apontando caminhos para a autonomia adolescente ao possibilitar um processo crítico emancipatório e atuar como um agente de transformação social.

E aí, vamos jogar?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendes; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). **Retratos da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ADORNO, Theodor W. Crítica cultural e sociedade. In: **Indústria Cultural e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007. p. 75-102.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2010.

\_\_\_\_\_. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. Sobre Sujeito e Objeto. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. **Revista Educação e Sociedade**, ano 17, n. 56, p. 24-56 e 388-411, dez. 1996.

\_\_\_\_\_.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Daniela. Juan Delval: É essencial saber como o aluno aprende. **Revista Nova Escola**, abril de 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/essencial-professor-saber-como-aluno-aprende-432182.shtml>>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

ARROYO, Miguel G. **A escola possível é possível?** In: ARROYO, Miguel G. (Org.). Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 2003. p. 11-53.

\_\_\_\_\_. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades a procura de novos significados. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

APPLE, M. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BALLY, Gustav. **El juego como expresión de libertad**. México: Fondo de Cultura Economica, 1964.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. Dilemas da arte-educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. Parte II, capítulo 2, p. 98-112.

\_\_\_\_\_. **Interterritorialidade**: Mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_ (org). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1997.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosaf Naify, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALAZANS, Gabriela ; ABRAMO, Helena Wendes; BRANCO, Pedro Paulo Martono (orgs). **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramos, 2005.

CALLIARI, Mauro. **Praça Roosevelt: Um espaço emblemático da relação de São Paulo com seus espaços públicos**. Minha Cidade, São Paulo, ano 13, n. 147.03, out. 2012. Disponível em: <<http://ipiu.org.br/pesquisas/praca-roosevelt-as-relacoes-entre-espaco-publico-e-sociedade/>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

CIEE                      **Aprendiz**                      **Legal**                      Disponível                      em:  
<http://www.empresas.ciee.org.br/porta/empresas/aprendizlegal/> acesso: 23/05/2015

CUNHA, Luiz Antônio. **Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, 1996.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Tradução Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Aprender na vida e aprender na escola**. Tradução Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. É essencial saber como o aluno aprende. **Revista nova escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/essencial-professor-saber-como-aluno-aprende-432182.shtml>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Huitec, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quando Teatro e Educação ocupam o mesmo lugar no espaço**. Disponível em: <[http://www.teatronacomunidade.com.br/wp-content/uploads/2012/02/quando\\_teatro\\_e\\_educacao\\_ocupam\\_o\\_mesmo-lugar.pdf](http://www.teatronacomunidade.com.br/wp-content/uploads/2012/02/quando_teatro_e_educacao_ocupam_o_mesmo-lugar.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2015.

DEWEY, John. **Como Pensamos – Como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma reexposição**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

DIONE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução: de Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ENCONTRO Internacional de Educação **Sala Mundo** 2013. Disponível em: <<http://www.salamundo.com.br/index.php/noticias/139-aloizio-mercadante-abre-salamundo-2013>>. Acesso em: 07 set. 2013.

FAPESP. **Programa Roda Viva**. Emissora de televisão T.V Cultura (1998) Entrevista com Ana Mae Barbosa. Rio de Janeiro, 12 Out. 1988. Programa de TV. Transcrição. Disponível em: <[http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/ana\\_mae\\_barbosa\\_1998.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/ana_mae_barbosa_1998.htm)>. Acesso em: 12 set. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões e método na construção de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. p. 79-87.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREITAS, Paulo L. **Tornar-se ator: uma análise do ensino de interpretação no Brasil**. Campinas: Unicamp, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Parâmetro Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2014.

KINCHELOE, Joe L. **Pesquisa em Educação**. São Paulo: ArtMed, 1997.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **Texto e Jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [on-line], n. 19, pp. 20-28, 2002.

LEVY, Pierre. **O Que é o Virtual?** Traduzido por Paulo Neves. São Paulo, Editora 34, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (orgs). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. Textos apresentados no II Colóquio Luso- brasileiro sobre questões curriculares.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Sala de aula: que espaço é esse?** / Regis de Moraes (org) – 3° ed. Campinas, SP : Papirus. 1988.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papirus, 1989.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

MORAES, Raquel. “**Precisamos rever o ensino médio**”, diz ministro da Educação sobre Ideb. G1. Brasília, 05 set. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/precisamos-rever-o-ensino-medio-diz-ministro-da-educacao-sobre-ideb.html>>. Acesso em: 27 set. 2014.

NERY, Wanderlei Elias. Currículo como processo vivenciado na escola. **Revista Espaço Acadêmico** [online], maio de 2009. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/096/96nery.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2014. p.p 36-42.

OZELLA, Sérgio. **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso (org.) **Pedagogia cidadã**: uma nova prática na formação do educador. São Paulo: UNESP. Pró-Reitoria de graduação/ Rettec Artes Gráficas, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990.

\_\_\_\_\_ (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PARO, Vitor Henrique. Avaliação e repetência. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 247-272.

Rede social de Justiça dos direitos humanos disponível em: <http://www.social.org.br/relatorio2001/relatorio026.htm> acesso em 23 de maio de 2015.

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

RODRIGUES, Rosane Avani. **O Teatro de Reprise: Conceituação e sistematização de uma prática brasileira de sociopsicodrama.** 2013. Tese. 281p (Doutorado Escola de Comunicação e Artes/ Universidade de São Paulo). São Paulo. 2013.

\_\_\_\_\_. **O psicodrama e o ensino.** Aplicação de técnicas psicodramáticas no ensino de um teste de personalidade. 1988. Dissertação. 133p (Mestrado em Escola de Comunicação e Artes/ Universidade de São Paulo)). São Paulo, 1988.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores.** São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTOS, Luciola L. C. P. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análise.** Teoria & Educação, São Paulo n° 2, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

SECRETARIA da Educação do Estado de São Paulo. **Manual de proteção escolar.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/spec/sobre-programa-spec/manual-de-protecao/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude: o aprender a aprender.** São Paulo: EDUC/ Paulus, 2003.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor.** Traduzido por Ingrid D. Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 2012.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Improvisação para o teatro**. Traduzido por Ingrid D. Koudela e Eduardo Amos. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2010.

\_\_\_\_\_. **O jogo teatral no livro do diretor**. Traduzido por Ingrid D. Koudela e Eduardo Amos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 2010.

SPOSITO, Marília Pontes; ABRAMO, Helena Wendes; BRANCO, Pedro Paulo Martono (orgs). **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramos, 2005.

STEPHANOU, Maria Maria; BASTOS, Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAKAHASHI, Fabio; Nublat, Johanna. Ensino médio piora em 16 Estados e fica abaixo da meta do governo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 05 set. 2014. Caderno Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/09/1511466-ensino-medio-piora-apesar-de-promessas-de-governo.shtml>>. Acesso em: 16 set. 2015.

TAKAHASHI, Fábio. Escola maior tende a ser melhor para formação, diz ministro. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 9 ago. 2015. Caderno Educação. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666342-escola-maior-tende-a-ser-melhor-para-a-formacao-diz-ministro.shtml>> Acesso em: 03 set. 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

VITA, Marly de Jesus Bonome (1994). **Histórias da história do teatro aplicado à educação**". 1994. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Industria Cultural e educação: O novo canto das sereias**. Campinas: Autores Associados, 1999.