



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL

TEATRO DO OPRIMIDO E PROJETO DE VIDA:
PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS

LINDOMAR DA SILVA ARAUJO

ORIENTADOR: ADILSON FLORENTINO DA SILVA

Rio de Janeiro – RJ
Agosto de 2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL**

**TEATRO DO OPRIMIDO E PROJETO DE VIDA:
PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação de Mestrado na área de Ensino do Teatro, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino do Teatro, sob a orientação do Professor Doutor Adilson Florentino da Silva.

Rio de Janeiro – RJ
Agosto de 2018

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

A658 ARAUJO, Lindomar da Silva
Teatro do Oprimido e Projeto de
Vida: perspectivas emancipatórias / Lindomar da Silva
ARAUJO. -- Rio de Janeiro, 2018.
150

Orientador: Adilson Florentino da SILVA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Artes Cênicas, 2018.

1. Teatro do Oprimido. 2. Projeto de Vida. 3.
Ensino do Teatro. 4. Cidadania Social. 5. Teatro na
Escola. I. SILVA, Adilson Florentino da, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

“TEATRO E PROJETO DE VIDA: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS”

por
Lindomar da Silva Araújo

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adilson Florentino da Silva – Orientador

Prof.ª Dr.ª Liliane Ferreira Mundim (UNIRIO)

Prof. Dr. Noeli Turle da Silva (UFBA)

A Banca Considerou a Dissertação: Aprovada com louvor.

Rio de Janeiro, RJ, em 27 de agosto de 2018

DEDICATÓRIA

Ao companheiro e amigo Vandeler Ferreira da Silva, que por décadas me motiva e apoia, entende os meus limites e valoriza os meus potenciais, com seu jeito sensível e amável. Você integra a razão de ser deste momento, pois sem você seria muito difícil trilhar esse caminho. Toda a minha gratidão.

Aos meus pais José de Souza Araujo e Isaira da Silva Araujo (in memoriam), por me educarem e serem a referência para a minha vida.

Às minhas irmãs queridas, que me ajudaram a ver o mundo, crescer e compreender as forças e as fragilidades próprias da alma feminina. Obrigado Diana, Marlene, Marinete, Luzinete, Lúcia e Lucelena (in memoriam). Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor Adilson Florentino da Silva, que além de amigo é uma das referências intelectuais na minha vida. Sua companhia durante o Mestrado iluminou a minha trajetória investigativa. Obrigado por todo o seu incentivo, dando-me forças para prosseguir com foco e perseverança.

À Professora Doutora Liliane Mundim, pela importância que exerceu na minha formação profissional em teatro-educação, quando me proporcionou relevantes atualizações profissionais, na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

Ao Professor Doutor Licko Turle, por dividir sua experiência, tão viva e tão rica, sobre o Teatro do Oprimido durante as formações do Grupo de Estudo GESTO.

Aos meus queridos educandos, pela gentileza e solidariedade com o meu trabalho, colaborando de forma verdadeira e respeitosa. Vocês são a razão maior desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado, especialmente aos que me ensinaram e dividiram saberes e fazeres de forma majestosa: Angela de Castro Reis, Ana (Achcar) Lucia Martins Soares, Mônica Ferreira Magalhães, Paulo Ricardo Merísio e Rosyane Trotta.

À secretária Jéssica Nogueira, do PPGEAC, por sua dedicação, sensibilidade e gentileza para tratar todos os assuntos durante o curso de Mestrado.

Aos professores Niverton Antunes, Lucimara Mantovani e Inês Resende, equipe de direção escolar da escola municipal Vicente Licínio Cardoso, pelo total apoio e confiança no meu trabalho.

Aos meus colegas de turma do Mestrado Amanda Paiva, Bruno Coutinho, Danilo Nardeli, Débora Restum, Flávia Pedrosa, Isabela Netto, Janaína Russeff, Lêda Aristides, Ludmyla Marques, Mayra Alves, Natasha Saldanha, Tathiana Treuffar, Thaianne Leal e

Wellington (Tom) Borges. Obrigado pela amizade, por entenderem minhas brincadeiras e dividir os seus conhecimentos.

Às professoras Malvina Fernandes da Silva Mendes, Cidália Gomes da Cruz de Oliveira, Elaine dos Santos Amaral, Nancy Pimentel Queyroi D'Anna e ao Bibliotecário Cláudio Márcio Ribeiro Maia, que formam a equipe da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, por acompanharem o curso desta pesquisa e incentivarem o meu trabalho, dinamizando o processo de bolsa de estudos e a organização de palestras.

À professora Fátima Sueli Joaquim Lourenço, Coordenadora da 1ª CRE, e seu assessor adjunto professor José Luiz Pinheiro de Andrade, pelo apoio aos meus estudos e valorização do meu trabalho na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

E, a todos os que fazem parte da minha vida, que direta ou indiretamente contribuíram para o sucesso da minha história acadêmica.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a aplicabilidade da metodologia do Teatro do Oprimido em aulas de Projeto de Vida, cuja disciplina faz parte do currículo diversificado de escola em tempo integral. Objetiva desenvolver abordagens metodológicas e perspectivas epistemológicas que encaminhem os sujeitos da aprendizagem a processos emancipatórios pela perspectiva da cidadania social. Utilizou-se o método de pesquisa-ação, valorizando o caráter qualitativo na investigação sobre estudantes adolescentes de uma escola municipal da região central da cidade do Rio de Janeiro. Foram aplicados questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas, e todo o processo foi registrado com dispositivos móveis para análises posteriores. Destaca-se a relevância da metodologia do Teatro do Oprimido junto ao componente curricular Projeto de Vida e a sua potencialidade para provocar reflexões, diálogos e debates acerca de temas específicos aos interesses dos adolescentes. As investigações apontam para a necessidade de processos abertos na construção do saber, integrando linguagens e áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; Projeto de Vida; Ensino do Teatro; Cidadania Social.

ABSTRACT

This research investigates the applicability of the Theater of the Oppressed methodology in Life Project classes, whose discipline is part of the diversified full-time school curriculum. It aims to develop methodological approaches and epistemological perspectives that guide the subjects of learning to emancipatory processes through the perspective of social citizenship. The research-action method was used, valuing the qualitative character in the investigation about adolescent students of a municipal school of the central region of the city of Rio de Janeiro. Mixed questionnaires were applied, with open and closed questions, and the entire process was registered with mobile devices for further analysis. It is important to highlight the relevance of the methodology of the Theater of the Oppressed with the curriculum component Life Project and its potential to provoke reflections, dialogues and debates about themes specific to the interests of adolescents. The investigations point to the need for open processes in the construction of knowledge, integrating languages and areas of knowledge.

Word-key: Theater of the Oppressed; Life Project; Theater teaching; Social Citizenship.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	5
RESUMO	8
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I.....	18
O PROJETO DE VIDA NO GINÁSIO CARIOCA.....	18
1.1. Ginásio Carioca	18
1.2. O projeto	30
1.3. A constituição disciplinar	36
1.4. O componente projeto de vida.....	39
1.5. O protagonismo juvenil	41
1.6. A Pedagogia da Presença.....	44
1.7. Os quatro pilares da educação para o século XXI	47
1.8. As habilidades socioemocionais	49
1.9. A psicologia positiva na educação.....	54
CAPÍTULO II.....	59
TEATRO DO OPRIMIDO: UMA ESTÉTICA EMANCIPATÓRIA	59
2.1. A árvore como metáfora	72
2.2. Teatro-Educação e emancipação social	79
2.2.1. Educação e política	80
2.2.3. Teatro do Oprimido para a Cidadania Social	87
CAPÍTULO III	97
PERSPECTIVAS DO TERRITÓRIO TEATRAL EM ANÁLISE.....	97
2.3. Limites exploratórios: partidas e trajetos.....	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é uma atividade dinâmica, que necessita de constantes ressignificações em suas práticas no contexto escolar e, ao longo da história, o currículo escolar vem se transformando para acompanhar as demandas de cada tempo. Nessa perspectiva, a rede de ensino da Cidade do Rio de Janeiro criou a disciplina Projeto de Vida, que emergiu da necessidade de os jovens estudantes dedicarem parte do tempo escolar, de forma sistematizada, às expectativas dos seus sonhos. A implantação desta disciplina ocorreu no ano letivo de 2011, com o lançamento do projeto Ginásio Experimental Carioca, que hoje se tornou programa amplo de escola em tempo integral.

A disciplina Projeto de Vida pertence ao currículo diversificado dos Ginásios Cariocas e o professor que a leciona não precisa possuir uma formação específica, mas sentir afinidade com as temáticas a serem abordadas, propostas em suas diretrizes. Inclusive, as orientações curriculares dessa disciplina não se apresentam na linearidade comum àquelas disciplinas tradicionais, mas indicando propostas de ações em diferentes direções. Este contexto provoca lacunas e indagações, que alteram a organização do cotidiano escolar e suas práticas, principalmente por instigar novas formas de atuação dos professores (formação, planejamento, práxis e avaliação) e propor aos estudantes novos olhares sobre si mesmo e o seu futuro.

Os escritos bibliográficos sobre a temática projeto de vida, em sua maioria, se apresentam como referenciais acerca de projetos herméticos e ações pontuais, provocando um hiato no campo de investigações sobre as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Todo o processo de construção dessa disciplina e de suas orientações curriculares resultam do trabalho de campo nas escolas da rede municipal e das reflexões sistemáticas de seus professores, um processo que se estabelece diante da necessidade de abordagens metodológicas, decorrentes da incipiência histórica da disciplina Projeto de Vida. Nesse cenário, como suprir a lacuna de abordagens metodológicas e perspectivas epistemológicas de caráter crítico, reflexivo e dialógico, na aplicabilidade da disciplina Projeto de Vida, visando à emancipação social dos estudantes?

A disciplina Projeto de Vida propõe um espaço-tempo para os estudantes desenvolverem as dimensões sociocultural e afetiva ao exercício da cidadania, numa perspectiva

de valorização, projeção e realização dos sonhos individuais e coletivos. Essa concepção disciplinar se ancora em pensamentos de autores como Antônio Carlos Gomes da Costa (2001; 1998) e Jacques Delors (2010), que propõem o protagonismo juvenil dos estudantes, com a formação de atitudes autônomas e emancipatórias, pelo desenvolvimento da capacidade de tomar decisões diante das oportunidades de escolhas e pelo trabalho das múltiplas competências para o século XXI. Ancora-se também em Paulo Freire (2018), por sua contribuição sobre o processo dialógico, humano e solidário, quando se refere às relações interpessoais dos sujeitos aprendizes e em Edgar Morin (2015), quando aborda a elucidação do conhecimento atual como percepção da realidade, num contexto que envolve o particular e o total, enfrentando as incertezas do inesperado e do indeterminado.

Para Saviani (1991), é papel da educação identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos, concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas para atingir seus objetivos. Assim, a escola se apresenta como um laboratório para a cidadania, um lugar de experimentação significativa para as práticas sociais, onde é preciso exercitar as transformações do mundo, repensar como atuar dialogicamente e o que “aprender-ensinar” no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, este estudo investiga os impactos do mundo contemporâneo na sala de aula, entendendo a escola pública como lugar de democracia, onde os sujeitos da aprendizagem são preparados para viverem em sociedade, exercitando a cidadania, com liberdade e criticidade sobre o mundo.

Ao longo da modernidade, os processos de ensino-aprendizagem estiveram ligados a técnicas e métodos, com rigidez hierárquica e isolamento disciplinar, desenvolvendo processos de esgotamento, que encontrou maiores entraves na atual sociedade informatizada e aberta, sob novos e diferentes questionamentos. Hoje, o trabalho pedagógico exige olhares diferenciados e uma prática de caráter mais investigativo. Assim, é essencial considerar as exigências de mudanças na *práxis* docente, de forma a fazer emergir novas propostas de abordagens metodológicas para potencializar a aprendizagem.

É importante considerar que as ações pedagógicas em sala de aula formam *habitus* (BOURDIEU, 2007), integrando a própria estrutura educacional. Esse processo se estabelece pela “acomodação comportamental”, originada nas ações sistêmicas provenientes da própria instituição escolar, pela experiência profissional, seja no movimento de formação e

aperfeiçoamento docente ou nas relações entre os próprios sujeitos no cotidiano. Prosseguindo na análise de Bourdieu e Passeron (2014), esse sistema de ações, que estrutura as práticas pedagógicas dos professores, provoca-lhes certa nebulosidade sobre o olhar crítico acerca do próprio fazer em sala de aula, podendo impedir mudanças de paradigmas em relação ao processo ensino-aprendizagem.

As práticas pedagógicas em sala de aula devem educar para a cidadania, promover a emancipação e formar sujeitos autônomos, numa dinâmica que se constitua em “obrigações políticas verticais”, entre cidadãos e Estado, e “obrigações políticas horizontais”, entre cidadãos e comunidade. Um processo que desenvolva as ideias de igualdade e solidariedade para afastar a mesmice que pode alijar as dinâmicas emancipatórias. Para Santos (1991, 2000, 2013), a emancipação está em contraponto à regulação, colocando de um lado, o Estado, e do outro lado a sociedade civil, a comunidade, formando dois pilares sociais antagônicos, que precisam se equilibrar, dois sujeitos monumentais que se contrapõem.

O pilar da regulação se constitui nos princípios do Estado, do mercado e da comunidade, enquanto que o pilar da emancipação se constitui articulando dimensões da vida coletiva, sendo elas: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica modernas; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas (SANTOS, 1991, 2013). A educação para a emancipação na perspectiva de Freire (2018) reconhece a necessidade de desenvolver a racionalidade humana para a autonomia e para a liberdade, considerando as experiências de vida, os currículos ocultos, numa ação dialógica de sujeitos inacabados, numa construção de um em relação ao/com outro, superando as opressões nas/das estruturas sociais.

Diante desse cenário, cabe-nos as seguintes indagações:

1. Como construir um processo de ensino-aprendizagem significativo que desenvolva no estudante a sua capacidade de decisão, reflexão crítica da realidade e exercício da cidadania?
2. Quais conteúdos são essenciais para provocar uma aprendizagem dialógica e libertadora?
3. Quais processos metodológicos podem ser eficientes diante de um componente curricular incipiente? Como proceder pedagogicamente frente aos objetivos e conteúdos apresentados nas orientações curriculares da disciplina Projeto de Vida? Seria a

linguagem da arte um dispositivo potente, ao saber que o professor de Projeto de Vida pode ser um especialista de qualquer área do conhecimento?

4. De que forma trabalhar o processo de emancipação nos estudantes ao abordar seus sonhos e expectativas?

Essa pesquisa pretende desenvolver abordagens metodológicas e perspectivas epistemológicas de caráter crítico, reflexivo e dialógico em aulas de Projeto de Vida, visando à emancipação social dos estudantes. Logo, as investigações em curso apresentam os seguintes objetivos:

1. Analisar o modo como a pedagogia do Teatro do Oprimido pode subsidiar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Projeto de Vida numa perspectiva crítica.
2. Estabelecer a relação dos conteúdos trabalhados na disciplina Projeto de Vida com as questões relativas à cidadania e à emancipação social.
3. Inventariar as expectativas de um grupo de estudantes frente aos desafios pedagógicos propostos pela disciplina Projeto de Vida

Os objetivos elencados se desenvolverão no decorrer dessa dissertação, descortinando temáticas e reflexões, dialogando por todo o seu corpo em forma de capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos o modelo de escola em tempo integral praticada na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, denominada Ginásio Carioca, que estabelece um currículo diversificado, contendo a disciplina Projeto de Vida. Então, detalhamos as concepções filosóficas, as estruturas formativas e os processos pedagógicos da escola e da disciplina.

O segundo capítulo trata sobre o Teatro do Oprimido e sua Estética (BOAL, 1983, 2009), percorrendo o processo histórico que constituiu essa metodologia e descortinando a sua árvore metafórica. Apontamos, ainda, para a educação como um processo político que exige maior atenção devido ao constante crescimento do capitalismo. Nessa direção, encaminhamos nossas reflexões para a cidadania social de Boaventura de Souza Santos (2000, 2013). Por fim, no terceiro capítulo, acessamos as investigações de campo e realizamos análises e reflexões sobre todo o material coletado.

A trajetória que a educação vem delineando no cenário brasileiro, desde sua implementação com a pedagogia tradicional até os dias atuais, vem provocando reflexões e debates sobre a dinâmica do ensino público e a formação de diferentes tendências pedagógicas,

que permitem vislumbrar uma escola mais democrática e inclusiva. Nota-se atualmente, nas práticas pedagógicas, a necessidade de se abandonar a função reprodutivista, ainda vigente na escola pública, e priorizar a função educativa, numa dimensão de resgate dos saberes historicamente acumulados, para possibilitar a todos o acesso ao conhecimento.

Com essa pesquisa persegue uma prática educativa que garanta aos estudantes a reflexão crítica da realidade, articulando dialeticamente os conhecimentos universais aos saberes locais. Assim, consideramos a pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani (1995, 2000) e, na mesma linha de tendência, a pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo (2014), como pressupostos teóricos para reflexões e análises da pesquisa, inclusive, apontando caminhos de referência à prática pedagógica *in loco*.

Também fornecem subsídios teóricos os escritos do educador Paulo Freire (1987, 1989, 2018), com suas ideias para a libertação social, numa razão dialógica comunitária, que propõe agir em oposição à educação bancária, conscientizando os sujeitos sobre a possibilidade de transformação da realidade e modificação das relações de opressão. Para que os oprimidos se libertem, é essencial uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 32).

A dinâmica pedagógica de transformação da realidade é norteadada pelo ensino da Arte, mais especificamente pela linguagem do Teatro, fornecendo elementos para verificação dos conteúdos e objetivos da pesquisa. O processo de aprendizagem em Teatro se ancora na metodologia de Viola Spolin (2001, 2008), quando se pretende enfatizar a dimensão da improvisação teatral para a construção de sentido na representação cênica e apropriação de algumas convenções teatrais. A ancoragem se faz também nas abordagens metodológicas de Ingrid Dormien Koudela (1992, 1999, 2001), por trabalhar com os conceitos de educação político-estética de Bertolt Brecht. De acordo com Koudela (1992, p. 12), a metodologia de Brecht é uma pedagogia dialética, que coloca à nossa disposição um método de exame e ação sobre a realidade social.

E, na intenção de desenvolver nos estudantes a capacidade do pensar crítico e político sobre a realidade social, utilizamos a metodologia do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1983, 2002, 2009). Essa estética teatral objetiva a democratização do teatro e inclusão do

indivíduo na sociedade, com jogos e exercício que permitem aos atores e espectadores atuarem direta e ativamente sobre a cena. O Teatro do Oprimido, aplicado em sala de aula, pode empoderar os sujeitos do/no cotidiano escolar e potencializar os seus processos de emancipação. De acordo com Boal (1983, p. 181), “A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Libertação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo!”

Destacamos que a abordagem da emancipação humana, nessa pesquisa, se localiza num processo de Cidadania Social a ser verificado na decorrência das práticas pedagógicas implementadas em sala de aula. E, para guiar esses estudos e reflexões, tratamos o processo de emancipação pela Cidadania Social a partir das obras de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2013), que teorizam as questões acerca da invisibilidade social e das políticas identitárias, envolvendo relações de poder vinculadas à distribuição da riqueza e à geração de desigualdades sociais.

O exercício da cidadania e a ascensão social das classes populares são processos que se relacionam à aquisição de conhecimento e à formação de utopias, no sentido de agir e pensar criticamente, alimentar a imaginação e encaminhar projetos individuais e coletivos. Nessa perspectiva, a disciplina escolar Projeto de Vida emergiu no currículo diversificado das escolas municipais cariocas em horário integral. A disciplina implementada é o lugar de investigações acerca das questões elencadas nessa pesquisa, onde grande parte do estudo acontece sob a luz dos escritos de Antônio Carlos Gomes da Costa (1998, 2001). Adicionalmente, debruçamo-nos sobre legislações, orientações, relatórios especializados e outros registros bibliográficos que subsidiam a possível legitimação da disciplina Projeto de Vida. Ainda, no sentido de compreender a sua dinâmica, de estrutura disciplinar “não-clássica” e incipiente, refletimos sobre o pensamento complexo de Edgar Morin (2017, 2015), entendendo ser a complexidade um “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2015, p. 13).

A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa sobre os fenômenos de estudo *in loco*, por considerar a subjetividade da investigação, onde os sujeitos da pesquisa são observados, escutados e analisados. A coleta de dados se processa na forma de Observação Participante, “que pressupõe a integração do investigador ao grupo investigado, ou seja, o pesquisador deixa de ser

um observador externo dos acontecimentos e passa a fazer parte ativa deles” (BONI, 2005, p. 71). Na coleta de dados, para compreender o grau de entendimento dos sujeitos acerca de alguns conceitos, considerando as suas relações com os valores, as atitudes e as opiniões sobre a realidade, utilizamos questionário com perguntas fechadas e abertas (duplas). Nesse processo metodológico, recorreremos aos seguintes elementos da técnica de Observação Participante: curiosidade; criatividade; rigor técnico-metodológico; observância da ética; e diário de campo (FERNANDES, 2011), empregando, ainda, recursos eletrônicos e informáticos.

CAPITULO I

O PROJETO DE VIDA NO GINÁSIO CARIOCA

“[...] o presente se alimenta das antecipações que vêm do futuro, tanto quanto o futuro não existirá sem os projetos gestados no presente”.

Nilson José Machado¹

Para apresentar o componente curricular Projeto de Vida, com a sua dinâmica e possibilidades pedagógicas, consideramos a necessidade de expor, inicialmente, o contexto onde ele se insere, apresentando a estrutura educacional que o legitima. Então, trataremos seu enfoque por tópicos específicos, de forma a esclarecer e dar sentido a sua inserção no currículo diversificado, como componente curricular das escolas em horário integral da cidade do Rio de Janeiro, denominadas Ginásios Carioca.

1.1. Ginásio Carioca

A rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro, a partir de 2011, implementou uma política educacional que persegue, ainda hoje, o desenvolvimento de uma educação interdimensional no ensino fundamental. Há um empenho da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SMERJ – em alinhar toda a sua rede de ensino fundamental, transformando e sistematizando esse segmento da educação pública, para gradativamente entrar em acordo com a legislação em vigor, que exige a oferta de educação em tempo integral, para crianças e jovens de todo o país².

A reestruturação que vem ocorrendo na SMERJ, nos últimos seis anos, apresenta uma configuração distinta de ensino, com etapas hermeticamente elaboradas, definidas na seguinte estrutura: Educação Infantil (creche e pré-escola), Casa de Alfabetização (1º ano ao 3º ano), Primário Carioca (4º ano ao 6º ano) e Ginásio Carioca (7º ano ao 9º ano)³. A última etapa dessa

¹ (MACHADO, 2000, p. 35).

² Meta 6 do PNE: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/plano-nacional-de-educacao-1> Acesso em: 03 Jun. 2015.

³Disponível em: <<http://portal5.rio.rj.gov.br/web/SMERJ/exibeconteudo?article-id=3651522>> Acesso em: 15 Dez. 2013.

estrutura de ensino delimita o campo em que se insere o Ginásio Carioca, onde encontramos o currículo diversificado e a disciplina Projeto de Vida.

Ao ser publicada em Portaria e transformada em caderno de políticas públicas (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 04), essa reestruturação da rede de ensino informa que:

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) são o início da educação, com a creche e a pré-escola. Em seguida estão as escolas do Primário, que começam com o 1º ano e, progressivamente, estão incorporando o 6º ano – tradicionalmente incluído no 2º segmento -, seguindo uma mudança adotada pelos países que mais avançaram na Educação nas últimas décadas. Com isso, pode-se garantir aos alunos do 6º ano uma transição sem sobressaltos para o segundo segmento.

Assim, alunos na faixa dos 11/12 anos de idade ganham mais um ano para se adaptar e são mantidos na estrutura que prevê um mesmo professor para todas as disciplinas, com acompanhamento mais próximo. O último segmento do Ensino Fundamental fica com os Ginásios, com alunos do 7º ao 9º ano.

O modelo de escola Ginásio Carioca vem sendo implementado em diversas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, para acompanhar as exigências apresentadas no PNE⁴ que, em sua meta 06 (seis), exige a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.

O Estado e a cidade do Rio de Janeiro há anos vêm desenvolvendo políticas e ações com oferta de educação integral, umas mantendo toda a escola atuando em tempo integral, outras oferecendo esse horário apenas aos estudantes. Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – idealizados e implementados por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, na década de oitenta, em suas duas gestões de governo (1983-1986 e 1991-1994), marcaram fortemente a história da educação em tempo integral, no Município e no Estado do Rio de Janeiro.

A criação dos CIEPs ocorreu num momento delicado da sociedade brasileira, quando ainda perdurava a ditadura militar, que estabelecia uma forte crise social agravada pelos problemas econômicos decorrentes de uma inflação insustentável. Esse modelo de educação confrontava a pedagogia dominante no Brasil, que naquela época tendia para o ensino tradicional

⁴ Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/plano-nacional-de-educacao-1> Acesso em: 03 Jun. 2015.> Acessado em: 04 março 2016.

e tecnicista. De acordo com Ferreira (2007, p. 38), “O programa pretendia promover um salto de qualidade no ensino fundamental do Estado, apresentando a escola de tempo integral como saída para o caos social em que se encontravam as crianças e os adolescentes das classes populares”.

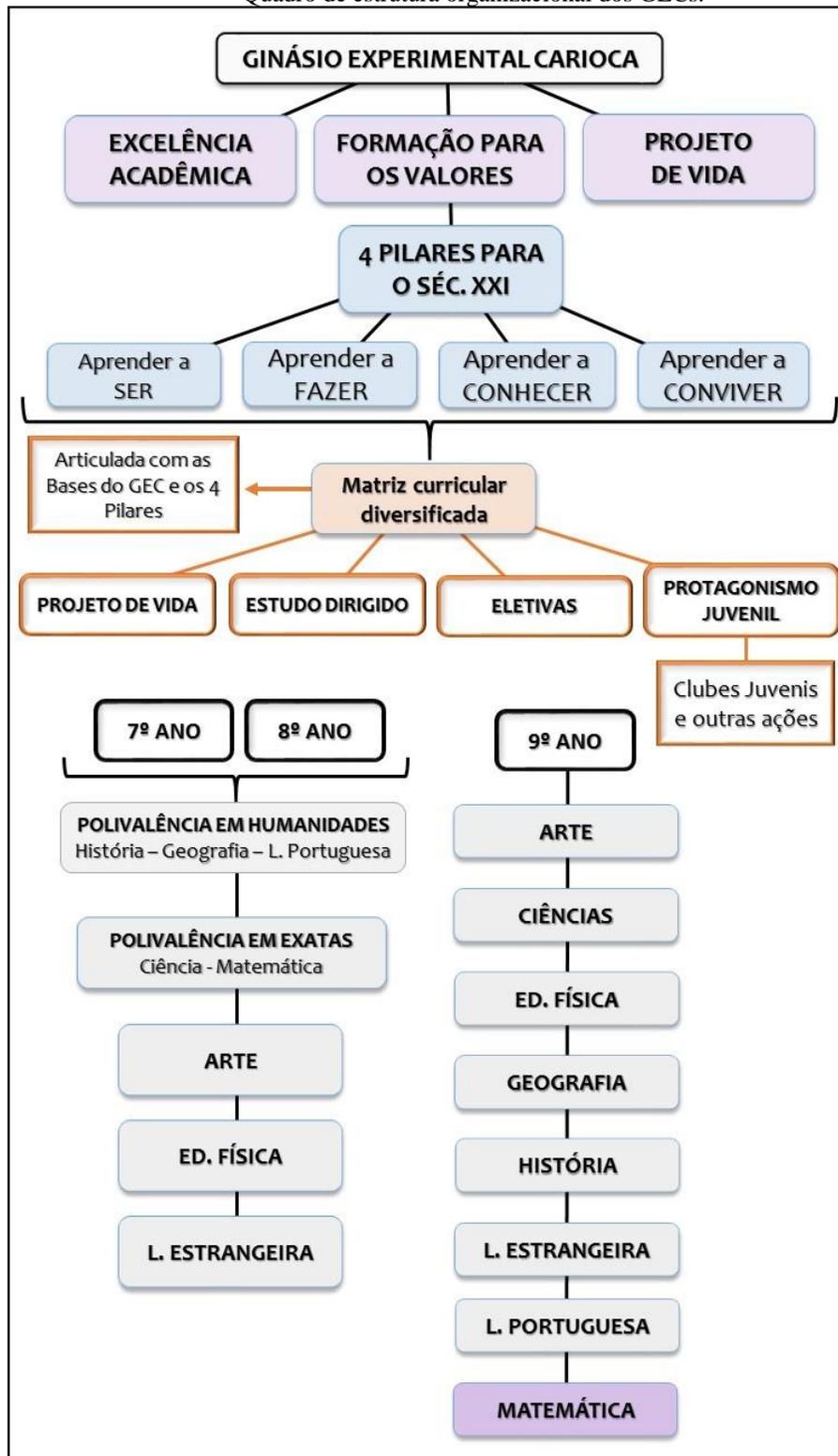
As gestões municipais posteriores ao programa de CIEPs investiram na educação de estudante em tempo integral, num formato de extensão escolar com apenas o educando em tempo integral, não a escola. Essa investida, no contraturno escolar do estudante, pôde ser referenciada pelos Clubes Escolares, Polos de Educação para o Trabalho – PETs, Núcleos de Arte e pelas oficinas do Programa Mais Educação. Ambas as configurações ainda se encontram em prática nas escolas cariocas, mesmo que em menor escala.

Na perspectiva de ampliar e potencializar o ensino em tempo integral, com estudantes e professores em mesma dinâmica, em 2010 a SMERJ elaborou novo modelo de escola e a implementou em 2011, o programa Ginásios Experimentais Cariocas (GECs⁵), absorvendo os 7º, 8º e 9º anos do segundo segmento do ensino fundamental. No caso do 6º ano do ensino fundamental, dentro desse programa, passou a se denominar “sexto ano experimental”, com um(a) professor(a) de primeiro segmento do ensino fundamental, generalista⁶, dividindo carga horária com professores especialistas de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Os GECs se sustentaram sobre os eixos Excelência Acadêmica, Projeto de Vida e Formação para os Valores Humanos. Veja a seguir, quadro apresentando a estruturação inicial dos Ginásios Experimentais Cariocas.

⁵ No primeiro ano do projeto experimental foram criados dez GECs, com intenção de gradativamente inserir as demais escolas de segundo segmento da rede municipal. Naquele momento, o autor dessa pesquisa/dissertação integrava o corpo docente do GEC Orsina da Fonseca e no ano seguinte a direção geral do GENTE – Ginásio Experimental de Novas Tecnologias.

⁶ Professor(a) de 1º ao 5º ano do primeiro segmento do ensino fundamental, com formação de curso Normal e/ou curso superior em Pedagogia.

Quadro de estrutura organizacional dos GECs.



Fonte: Rioeduca.net

Atualmente, tanto o “Sexto Ano” quanto a própria escola “Ginásio” perderam o termo “experimental”, pois se esgotou o período de investigações e experimentações em ações pedagógicas, que fazia dos ginásios espaço de inovação e disseminação de práticas para toda a rede de ensino. Então, a nomenclatura atual da escola se apresenta apenas como Ginásio Carioca⁷. E essa estrutura do “terceiro ciclo” – Ginásio Carioca - passou a absorver todas as escolas com oferta de educação em horário integral.

Essa proposta de educação integral foi desenvolvida numa parceria entre instituições públicas e privadas, sendo elas: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE); Instituto TREVO; e Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SMERJ). O instituto ICE, em 2004, havia desenvolvido em Pernambuco uma escola de ensino médio em tempo integral, que inspirou, aqui no Rio de Janeiro, a elaboração dos Ginásios Cariocas. Mas, por se tratar de ensino fundamental, diferente da experiência pernambucana, direcionada ao ensino médio, novos métodos de ensino, possibilidades de gestão e conteúdos tiveram que ser reelaborados, fazendo emergir um novo modelo de escola, que o ICE já dissemina por todo o país.

Os Ginásios Cariocas possuem diretrizes que buscam consonância com o mundo contemporâneo, para atender as demandas dos adolescentes deste século. Assim, alinhou a sua filosofia aos “Quatro Pilares para o século XXI” propostos por Jacques Delors (UNESCO), como segue:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos

⁷ É possível encontrar todas as escolas, que hoje são Ginásios Cariocas, no “Rioeduca.net”. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=98>> Acessado em: 14 jan. 2018.

comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2010, p. 101-102).

Com a necessidade de consolidar as bases pedagógicas e filosóficas dos ginásios, em suas *práxis* metodológicas, emergiram disciplinas curriculares correspondentes às suas propostas, sendo criadas as disciplinas Eletiva, Estudo Dirigido, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida.

Essa nova dinâmica de *espaçotempo* escolar apresentou, então, a necessidade de ressignificação da matriz curricular já existente, sendo necessário mapear e refletir sobre as *escutas* oriundas das vozes dos estudantes e sobre a visão de cidadãos que se pretende formar, para repensar o cotidiano dos ginásios como escolas em tempo integral.

Desde a implementação dos GECs, em 2011, vem ocorrendo transformações até os dias atuais, tanto nas práticas (métodos) quanto nas estruturas de ensino (currículo). Essas mudanças resultam das demandas referentes aos cotidianos das escolas, que se desenvolvem democraticamente em Centros de Estudos, dos próprios Ginásios, e são encaminhadas à discussões externas por área de conhecimento. Nesses encontros, para se alinharem os métodos e as práticas cotidianas, participam integrantes de diferentes estruturas do cotidiano (professores, coordenadores, diretores, supervisores e agentes da SMERJ).

Toda essa dinâmica apresentada resulta num modelo de educação democrática e participativa (FREIRE, 1989) que, inclusive, visa à inclusão dos estudantes pelos Conselho Escola Comunidade – CEC, Grêmio Estudantil, Clube dos Representantes de Turmas e pelas Assembleias de Alunos. Esses canais formam um dispositivo de atuação capaz de possibilitar a manifestação de todos os estudantes pelo diálogo.

O Ginásio Carioca é um modelo de escola em tempo integral, que exige mudança de alguns paradigmas em relação ao cotidiano escolar, pois sua dinâmica propõe aos profissionais um ensino diferenciado daquele tradicional-diretivo, ainda praticado na maioria das escolas brasileiras. Isso porque, além de ensinar os conteúdos disciplinares específicos, a tutoria ao estudante, desenvolvimento do seu projeto de vida e pedagogia da presença exigem uma pedagogia focada no protagonismo do estudante.

Para complementar a exposição acima, apresentamos um quadro com as principais diretrizes do Ginásio Carioca, de forma a elucidar aqueles elementos que dialogam diretamente com o componente curricular Projeto de Vida.

Quadro de diretrizes do Ginásio Carioca.

<p>1. Gestão</p> <p>1.1. Modelo de Gestão do Ginásio Carioca</p> <p>1.2. Indicadores do Ginásio Carioca</p> <p>2. Estrutura Acadêmica</p> <p>2.1. Horário Integral</p> <p>2.2. Matriz Curricular Integrada com a parte diversificada</p> <p>2.3. Protagonismo como Eixo do Projeto Político Pedagógico</p> <p>2.4. Equipe Gestora atualizada no Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca</p> <p>2.5. Professores atualizados no Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca</p> <p>2.6. Encontros Diários para Centro de Estudos/Planejamento</p> <p>2.7. Professores em tempo integral</p> <p>2.8. Pedagogia da Presença</p> <p>2.9. Turmas do 7º ao 9º Ano</p> <p>2.10. Língua Portuguesa e Matemática: seis tempos semanais</p> <p>2.11. Ciências: quatro tempos semanais</p> <p>2.12. Educação Física: três tempos semanais</p>	<p>2.13. Três refeições diárias</p> <p>2.14. Acolhimento</p> <p>2.15. Prova Diagnóstica e Estratégias de Aprendizagem</p> <p>2.16. Práticas de acompanhamento e avaliações de aprendizagem</p> <p>2.17. Práticas de leitura</p> <p>2.18. Guia de Aprendizagem</p> <p>2.19. Relação com a Família/Comunidade</p> <p>3. Parte Diversificada com foco no Projeto de Vida</p> <p>3.1. Projeto de Vida</p> <p>3.2. Eletivas</p> <p>3.3. Estudo Dirigido</p> <p>3.4. Protagonismo Juvenil (Práticas e Vivências)</p> <p>4. Práticas Complementares</p> <p>4.1. Tutoria/Monitoria</p> <p>4.2. Salas Ambientes</p> <p>4.3. Polivalência nas Áreas de Exatas e Humanas</p> <p>4.4. Tertúlias Pedagógicas</p>
--	---

Fonte: RIO DE JANEIRO (2016c, p. 19).

O horário integral é um potencial na estrutura de ensino, por possibilitar um maior desempenho acadêmico do estudante e permitir agregar práticas pedagógicas ampliadas e diversificadas. Num cotidiano escolar com essa dinâmica, as relações entre os sujeitos tendem a se estreitar, criando-se vínculos de reciprocidade e afeto, numa construção de valores e oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, a filosofia do Ginásio Carioca propõe a Pedagogia da Presença como prática cotidiana, cuja abordagem apresentaremos mais adiante. Esse formato de turno único vem se sobrepor à prática de aulas no contraturno, exigindo a emersão de um currículo integrado.

A matriz curricular do Ginásio Carioca é composta pelos componentes do núcleo comum (Arte, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática), que já vem sendo praticados em toda a rede de ensino, e outros componentes que visam a diversificar a estrutura do currículo. Algumas disciplinas têm suas cargas horárias ampliadas e outras são criadas para formar currículo diversificado. Esse último se alinha às propostas norteadoras da escola, integrando os “4 pilares da Educação para o século XXI” às bases do Ginásio Carioca, que são a Excelência Acadêmica, o Projeto de vida e Formação para os Valores.

A excelência acadêmica, no contexto do Ginásio, é baseada no desenvolvimento global do educando e centrada nos objetivos que direciona o sujeito a sua emancipação. Ao perseguir a excelência acadêmica, o Ginásio também considera os demais referenciais basilares de sua proposta pedagógica, com a intenção de alcançar a qualidade nas diretrizes que estruturam como escola de tempo integral.

O projeto de vida, na perspectiva de pilar do Ginásio Carioca, apresenta a centralidade do estudante no processo da aprendizagem e prioriza a elaboração dos seus projetos individuais e coletivos, com a oportunidade de atuar no mundo como protagonista em sua história de vida.

A formação para os valores considera a necessidade de construção e consolidação da ética e da solidariedade na vida dos estudantes, de forma que os valores humanos sejam cotidianamente descobertos, incorporados e efetivados por cada um de modo consciente.

Essas bases do Ginásio Carioca desenham a sua estrutura acadêmica, configurando-se como pontos nodais, que ramificam suas diretrizes curriculares, práticas pedagógicas, interações cotidianas, matriz curricular e outros planos de ação.

Como apresentada em Resolução (RIO DE JANEIRO, 2016c, d), a matriz curricular do Ginásio Carioca se apresenta, articulando com esses três elementos basilares, da seguinte forma:

Quadro da Matriz Curricular do Ginásio Carioca

GINÁSIO CARIOCA				
MATRIZ INTEGRADA	DISCIPLINAS	7º	8º	9º
	Língua Portuguesa	6	6	6
	Matemática	6	6	6
	Ciências	4	4	4
	Geografia	3	3	3
	História	3	3	3
	Artes	2	2	2
	Educação Física	3	3	3
	Língua Estrangeira	2	2	2
	Estudo Dirigido	2	2	2
	Eletivas	2	2	2
	Projeto de Vida	2	2	2
	TOTAL DE TEMPOS SEMANAIS	35	35	35

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2016c, p. 21.

Como podemos perceber, no quadro acima, o Núcleo Comum é composto pelas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, enquanto o Núcleo Diversificado se estrutura pelos componentes curriculares Estudo Dirigido, Eletivas e Projeto de Vida.

Inicialmente, em 2011, quando os GECs foram implementados, havia uma outra disciplina que integrava o currículo diversificado, denominada Protagonismo Juvenil. Nela, professores e estudantes elaboravam ações no cotidiano escolar que interessassem a todo o coletivo. Nesse espaço-tempo de protagonismo, criavam-se diferentes clubes temáticos, sob a orientação de um professor.

Na maioria dos Ginásios eram criados clubes de jogos de tabuleiro e digitais, criação de blog, grupos de dança e de teatro, bandas de música, jornal escolar, dentre outros. No entanto, impasses foram surgindo em relação a esse componente curricular, pois a ideia inicial era que as aulas não tivessem um formato diretivo-tradicional. A intenção era gerar clubes de estudantes ou espaços-tempos para discussões de temáticas sobre a atualidade. Assim, a proposta de Protagonismo Juvenil, na estrutura disciplinar, foi se dispersando e, cada vez mais, se tornando a “linha mestra” de todas as ações e atitudes no cotidiano escolar do Ginásio Carioca.

Para referenciar o termo “protagonismo juvenil”, recorremos a Costa⁸ (1999, p. 19), que aponta o termo “protagonista” como junção de dois elementos gregos: *Proto* (Principal) + *Agon* (Agonista, luta) = Lutador principal. Inclusive, no teatro o termo protagonista identifica os atores principais, aqueles que normalmente conduzem a trama. Então, podemos entender o protagonismo de acordo com a maneira como o sujeito se coloca e atua sobre a realidade, na perspectiva da iniciativa, da liberdade e do compromisso.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) e a sua Organização Mundial de Saúde (OMS), a juventude é uma categoria sociológica do indivíduo, que o prepara para a vida adulta, e compreende a faixa etária dos 15 aos 24. Enquanto que a adolescência é um processo biológico, constituído de pré-adolescência dos 10 aos 14 anos e a própria adolescência correspondente ao período de 15 aos 19 anos. Acrescentamos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescência o período que se estende dos 12 aos 18 anos. Assim, integrando as faixas etárias de ambas as fases, social e biológica, os estudantes do Ginásio se colocam bem localizados no termo Protagonismo Juvenil, por já terem esgotado o período da infância.

Somados a esse referencial acerca da adolescência, entendemos a importância de considerar a interação do sujeito-objeto-meio e a resultante apropriação do sistema simbólico

⁸ O educador Antônio Carlos Gomes da Costa direcionou esforços à defesa dos direitos da criança e do adolescente, atuando junto à redação e aprovação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, no Congresso Nacional.

que a cultura lhe oferece. De acordo com Vigotsky (2005), existe um mecanismo de interiorização humana, que reconstrói simbolicamente as estruturas do mundo exterior, em um processo que é dialético. Logo, o amadurecimento do adolescente está diretamente vinculado aos problemas e desafios originados na sua interação com o mundo e na projeção à vida profissional e social dos adultos.

Em reestruturação, o Protagonismo Juvenil se deslocou da matriz curricular e passou a nortear todas as práticas e vivências educativas da escola, se tornando o “eixo norteador” do Projeto Político Pedagógico do Ginásio Carioca. Nessa perspectiva, “o aluno é convidado a participar da elaboração e execução do projeto escolar, sendo estimulado a tomar iniciativa e sugerir projetos a serem desenvolvidos, ao mesmo tempo em que vivencia possibilidades de escolha e responsabilidade” (RIO DE JANEIRO, 2016c, p. 22).

O compromisso com o desenvolvimento do protagonismo exige, de todos no cotidiano escolar, a geração de condições para os estudantes aprenderem a resolver problemas, estruturarem seus sonhos e tomarem iniciativas diante da vida. É importante que a escola seja um lugar democrático, em todos os seus espaços, para o adolescente se sentir respeitado e valorizado, e que a sua participação nas decisões coletivas da escola seja genuína. O protagonismo se estende ao docente, em suas ações cotidianas, considerando que “o que mais deve pautar a atuação do educador é um vínculo claro da ação educativa com a democracia, a solidariedade e a participação”. (COSTA, 1999, p. 180).

Essa dinâmica, que possibilita formar jovens autônomos, solidários e competentes, exige de todos os adultos, que formam a equipe de educadores no cotidiano escolar, ações que quebrem paradigmas, pois:

Nessa proposta, para que se desenvolva o protagonismo juvenil é necessário que se estabeleça uma nova forma de relacionamento entre jovens e adultos, na qual o adulto deixa de ser um transmissor de conhecimentos para se tornar um colaborador e parceiro do jovem na sua aquisição de novos conhecimentos e na ação social e comunitária, onde ambos exercem sua autonomia. (RIO DE JANEIRO, 2016b, p. 12).

Nessa concepção, a Pedagogia da Presença se alinha com a escola em horário integral, por ter os professores atuando mais tempo e mais próximos dos estudantes, acompanha-os nos estudos, numa construção de relações por empatia, reciprocidade e parceria. Nessa pedagogia os

adultos tornam-se referência aos adolescentes, numa relação em que a atitude cotidiana assume a dimensão de prática educativa.

Essa presença pedagógica, assumida pelos adultos no cotidiano do Ginásio Carioca é potencializada por processos denominados “Tutoria”, “Monitoria”, “Salas Ambientadas” e “Polivalência”, que formam um grupo de práticas complementares de ensino-aprendizagem e que possuem um caráter opcional, mas que apresentaram relevância quando aplicadas nas escolas.

Nesse modelo de escola, a Tutoria corresponde ao processo de ensino-aprendizagem individualizado, com o professor dedicando atenção unicamente ao estudante ou um pequeno grupo da turma. A proposta é estabelecer abordagens diferentes das apresentadas nas aulas com a integridade da turma e/ou reforçar aquelas já apresentadas. A Tutoria envolve, inclusive, a relação emocional-afetiva entre professor-estudante, quando a escolha para essa ação deve ser eletiva para ambas as partes. Assim, tutor e tutorado constroem uma relação de parceria e corresponsabilidade, com foco no desenvolvimento do tutorado, de forma customizada e sempre com o objetivo de melhorar os resultados da aprendizagem.

A Tutoria ao estudante é uma estratégia de aprendizagem colaborativa, em que se aprende ensinando. Não se exige formalidade na implementação da Tutoria, pois cada Ginásio organiza o seu processo de acordo com a própria dinâmica e realidade. “Na tutoria o professor “apadrinha” um grupo de alunos, acompanhando-os. Na monitoria há o acompanhamento de alunos por seus pares. (RIO DE JANEIRO, 2006b, p. 3).

O processo de tutoria também pode ser oferecido ao professor (Tutoria de Área), na sua prática de sala de aula e/ou para as lideranças responsáveis pela gestão pedagógica da escola (Tutoria de Gestão Pedagógica).

A Monitoria corresponde ao processo educativo que David Duran (2008) denomina “Tutoria entre Iguais” (peer tutoring), apresentando-a como potente ferramenta pedagógica de mediação entre os estudantes. “Os alunos agindo como mediadores, isto é, que tenham oportunidades de ensinar a seus colegas, é um recurso comum, natural e inesgotável”. (p.15). De acordo com o autor, ao compartilharem referências culturais e linguísticas, utilizam linguagem mais direta e se apresentam como melhores mediadores entre seus pares e o conhecimento.

É na diferença que o conhecimento se constitui, quando os estudantes se comunicam e transformam um ao outro. Em processos “co-laborativos” vão ao encontro de necessidades

inerentes aos jovens pela comunicação com os seus pares, particularmente neste momento da vida com mudanças tão peculiares. “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”. (FREIRE, 1987, p. 166).

O processo de monitoria, no contexto dos Ginásios Cariocas, propõe potencializar a aprendizagem, valorizando a interação entre os estudantes pelo protagonismo juvenil. Nessa perspectiva, o conceito de tutoria entre iguais de Duran (2008) é acessado, quando os educandos se encontram para estudar e trocar informações sobre os conhecimentos acessados, manipulados e constituídos nas aulas, em dinâmicas colaborativas de aprendizagem. É foco da monitoria, também, trabalhar os valores do respeito e da responsabilidade, com ações concretas no cotidiano escolar, onde o estudante assume liderança diante de seus pares, para desenvolver o comprometimento com a ordem democrática.

Vários Ginásios mantêm salas ambientes com temáticas referentes à disciplina ou área de conhecimento. Quando há possibilidade de ambientação de todas as salas, os estudantes se deslocam entre os horários de aula para ocupar os espaços personalizados. Essa dinâmica promove a autonomia e a responsabilidade, com os estudantes demonstrando ser capazes de circularem de uma sala à outra com respeito aos acordos coletivos.

A criação de salas ambientes ou temáticas potencializam a prática do protagonismo juvenil, quando os estudantes participam da elaboração e montagem dos espaços. Evidencia, também, a pedagogia da presença⁹, por acentuar a relação professor-conhecimento.

A polivalência tornou-se uma ação eletiva para os docentes que atuam nos Ginásios Cariocas. A sua dinâmica ocorre quando se agrupam as disciplinas de uma determinada área de conhecimento, com o professor extrapolando a sua especialidade, adentrando aos conhecimentos afins. Na área de Humanas unem-se as disciplinas Língua Portuguesa, História e Geografia, e, na área de Exatas, Matemática e Ciências. A proposta é que o corpo docente decida, democraticamente, trabalhar ou não com a polivalência em sua unidade escolar. Esse processo de ensino reforça a pedagogia da presença e amplia o vínculo professor-estudante, quando esse profissional dedica mais tempo a um determinado grupo de estudantes.

⁹ Trataremos sobre Pedagogia da Presença nas próximas linhas.

No cenário apresentado, podemos compreender a estrutura de escola em tempo integral, denominada Ginásio Carioca, onde se insere o componente curricular Projeto de Vida. E para refletirmos sobre os elementos que compõem a disciplina Projeto de Vida, abordaremos, inicialmente, as particularidades do termo “projeto”, na intenção de enunciar as relações e contextos que o estrutura. No momento seguinte, nos debruçaremos sobre a complexa dimensão que forma esse componente disciplinar.

Cada elemento, assim, se apresentará com estruturas e dimensões particulares, na intenção de gerar uma unidade integrada de conhecimentos significativos, análises e reflexões sobre saberes e fazeres presentes nessa malha, que o Projeto de Vida entrelaçada. Assim, podemos lançar novos olhares em diferentes pontos e percursos, fazendo emergir novos caminhos ao componente curricular Projeto de Vida.

1.2. O projeto

O projeto é um elemento significativo na perspectiva de vida, por conter em si referências de ideias, ideais, ações e interações de determinados contextos socioculturais e por configurar a necessidade do indivíduo de pretender ser e transformar sua existência. O projeto representa vida que se antecipa, que se transforma e que se forma, em estruturas articuladas, um cenário de sonhos e utopias capaz de realizar e emancipar sujeitos.

Para compor uma estrutura sobre as dimensões do projeto, faremos algumas aproximações conceituais, com base nos escritos de Machado (2000), que descreve a etimologia do “projeto”, partindo da proveniência da palavra latina *projectus* - particípio passado de *projicere* - que significa ser lançado adiante em forma de jato.

Ainda, etimologicamente, a ideia de projeto também pode ser pensada em referência ao seu prefixo, tal como Machado (2000, p. 03) articula os significados de “problema” e “programa”, apresentando em comum o “pro”, que denota algo que se expõe antecipadamente, uma exposição sumária. E, no que se refere à raiz do termo projeto, existe uma ambiguidade fecunda entre os termos “objeto” (*objectum/obícere* - Lançado adiante, exposto), e “trajeto” (*trajectus/trajectare* – passagem através de).

Machado (2000) também apresenta três características fundamentais na existência da ideia de projeto, sendo elas: a referência ao futuro; a abertura para o novo; e o caráter indelegável da ação projetada.

Sobre “a referência ao futuro”, é possível afirmar que um projeto é sempre uma ação que se projeta ao futuro e que tem o sujeito ou o coletivo de pessoas gerando essa prospecção. De acordo com Barbier (1994, p. 52), o “projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é um futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto”.

Em relação à “abertura para o novo”, a realização de um projeto exige um olhar atento às ciladas do determinado e estabelecido, para não o diluir em outra ação que não seja a de projetar. “Se o futuro existe mas já está totalmente determinado, também não se faz projeto”. (MACHADO, 2000, p. 06). O indeterminado, o desconhecido, a imaginação e a criatividade são fenômenos inerentes ao ato de projetar.

O “caráter indelegável da ação projetada” caracteriza o projeto, porque só quem o idealiza pode realizá-lo. Para Machado (2000, p. 07), “um projeto é a antecipação de uma ação, envolvendo o novo em algum sentido, mas *uma ação a ser realizada pelo sujeito que projeta, individual ou coletivamente*”.

A estrutura de um projeto é formada, também, pela apropriação de um horizonte “presente-futuro”, que se encontra intermitentemente nos dois tempos. De acordo com Boutinet (2002, p. 27), “o projeto parece como figura que remete a um paradigma, simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade a ser criada, de uma mudança a ser operada”.

Hoje, na sociedade informatizada, existe uma mentalidade voltada para a “cultura de projetos” (BOUTINET, 2002), na qual os sujeitos necessitam esboçar as suas iniciativas, numa intensidade de ações que beira a obsessão projetiva. Muitas vezes essas projeções de futuros estão ancoradas na ausência de sentido no presente.

A noção de projeto, de acordo com Abbagnano (2007, p. 800), vem sendo utilizada pela filosofia e ciências contemporâneas, por sua utilidade “para expressar aspectos importantes das situações humanas, tanto das mais gerais, analisadas pela filosofia, como das específicas, que constituem o objeto das ciências antropológicas”.

Essa necessidade em se lançar ao futuro, de projetar, possui uma ligação direta com vontade, querer ou apetite. “Em geral se define o querer como uma forma de inclinação, de tendência ou de apetite. Por apetite (*appetitus*), entende-se qualquer inclinação para o bem, ou seja, ‘ao que todas as coisas desejam’”. (MONDIN, 1980, p. 109-110).

E, na perspectiva de Machado (2000), a necessidade de projetar é uma instância anterior ao projeto que pode ter denominações variadas, segundo a visão de mundo, cultura ou sistema filosófico. Assim, pode ser chamada de esperança (São Paulo ou Santo Agostinho), “élan” vital (Bergson), vontade (Schopenhauer ou Nietzsche) e ilusão (Marías).

A ilusão e a utopia são duas instâncias humanas apresentadas por Machado (2000), com referência aos escritos de Marina (1997), nos quais examina as razões do desaparecimento ou subestimação da vontade.

O termo “ilusão” se constitui etimologicamente pelo substantivo latino *illusio*, procedente do verbo *illudere*, que se conjuga a partir de *ludere* – relacionado a *ludus*, que significa jogar. Nesse sentido, ter ilusão é jogar na vida e acreditar no jogo, e “não ter ilusões é crer que não vale a pena prosseguir seguindo as regras, é desistir de jogar o jogo da vida. (MACHADO, 2000, p. 11).

Normalmente, compreendemos a ilusão como algo irreal, errado ou enganoso, mas há línguas em que “tal palavra apresenta outra face, de conotação positiva, associada às ideias de imaginação, de fantasia, de utopia e de projeto”. (MACHADO, 2000, p. 10). Inclusive, o termo *ilusión*, em espanhol, é algo positivo, pois se refere à esperança de que aconteça algo muito desejado.

O conceito de utopia, tal como o de ilusão, também possui entendimento diversificado e contraditório. É muito comum associar-se utopia às ações impossíveis de serem realizadas, no entanto é um elemento importante na geração de projetos. De acordo com Machado (2000, p. 14), as utopias são projetos radicalizados, “que visam em geral, à comunidade humana em seu conjunto, não sendo delimitadas geográfica ou temporalmente. Realizam-se em lugar nenhum, em tempo algum, não tendo o compromisso com o futuro, característico da ideia de projeto”.

A origem etimológica de utopia está em *ou*, que em grego significa “não”, e em *topos*, com sua origem também grega, que significa “lugar”, podendo denotar “lugar inexistente”. Essa palavra foi chancelada por Thomas Moore, autor do livro com título homônimo, retratando um país imaginário, que proibia utopias possíveis.

É possível dizer que a utopia costuma ter um caráter de imaginário racional, que se diferencia do processo estrutural de um projeto, pois seu foco se localiza na totalidade da ideia. Ser utópico é não discutir caminhos, mecanismos ou forma de se realizar um projeto, mas contemplar o cenário criado para a completa realização.

Na utopia não há passado, presente ou futuro, mas um estado idealizado, onde não cabe processos que a construa. No entanto, essa projeção finalizada proclama a geração de projetos. Machado (2000, p. 15) acrescenta que: (...) “uma eventual renúncia às utopias poderia significar, simbolicamente, uma perda de vontade de transformar globalmente a realidade, de construir a história”.

A ilusão e a utopia são essenciais à existência de um projeto, tal como os elementos que o configuram em sua estrutura formal. Sua implementação exige certo nível de organização e planejamento, para além da vontade e do improvisado, que também se justificam.

A noção de projeto estabelece uma relação significativa com a ideia de cidadania. Isto porque necessitamos compartilhar as nossas ideias e ideais com outras pessoas, realizando projeções individuais e coletivas. Nessa direção, Machado (2000, p. 19) complementa que essa necessidade é uma característica do ser humano, de não viver centrado apenas em si mesmo ao realizar projetos, mas, de algum modo, participar de projetos maiores com o outro.

Os cidadãos (do latim: *civitas*), na Grécia Antiga, eram aqueles que se reuniam na *pólis* (cidade-estado), responsáveis em discutir, analisar e decidir os assuntos de toda a coletividade, denominados *políticos* (cidadão, *pólis*). O restante dos que viviam na cidade-estado, os não-cidadãos, eram denominados *idiotes*, que representavam aqueles sem responsabilidades com a coletividade, se preocupando apenas consigo mesmos. Só mais tarde o termo idiota passou a representar certa patologia.

A classe dos *idiotes*, ou não-cidadãos, era composta pela maioria dos que viviam na cidade, dentre mulheres, escravos, crianças e a maior parte dos homens. Segundo Machado (2000, p. 20), é “a partir da Revolução Francesa que se desenvolve a ideia de que o direito à cidadania deve ser estendido a todos os habitantes da cidade”. E hoje, a cidadania é um direito universal promulgado pela ONU – Organização das Nações Unidas.

A cidadania se relaciona à noção de projeto, quando sustenta a necessidade do bem comum pela constituição de projetos de interesses pessoais e coletivos. As dimensões de um projeto sempre adentrará outros territórios alheios aos seus, principalmente, por ser a

contemporaneidade um fenômeno de valorização das relações que se processam entre o individual e o múltiplo, o local e o global.

Atualmente, encontramos concepções de planejamentos humanos que se encaminham para novas atitudes epistemológicas de projeto, principalmente quando se referem a sistemas abertos de ação. De acordo com Boutinet (2002), existem sucessões de estilos epistemológicos de projetos, que foram se suplantando no decorrer do tempo. Tal como o positivismo foi superado pelo neopositivismo da escola de Viena e, esse último, ofuscado pelo racionalismo crítico de Popper (1974), que propõe reflexões sobre a história da vida social. Essa dinâmica epistemológica não acarreta eliminação, mas direcionamento acentuado de um determinado “modelo” em investigações ou projetos.

O projeto como recurso de investigação, na perspectiva apresentada, promove uma ação epistemológica centrada no sujeito-ator/objeto, num movimento de interdependência de cada elemento. Essa concepção de projeto possui algumas características próprias:

- a) O acaso na descoberta científica é suplantado pela atitude metódica, derivada da relação pesquisador/objeto-sujeito;
- b) O trabalho reflexivo e contínuo sobre acontecimentos e os fenômenos referentes à vida humana, ou seja, um ato intelectual entre o implícito e o explícito;
- c) O objeto do projeto de pesquisa possui um caráter efêmero e momentâneo, pois é indispensável que sua apreensão seja reduzida de sua complexidade, para encaminhar respostas, muitas vezes, de caráter simplificado e provisório;
- d) Identifica a relatividade do conhecimento e evita adotá-lo como instituído e estruturado, percebendo o objeto/sujeito do saber mais ou menos incompreensível.

Essas características do projeto incidem sobre a ilusão e a utopia, que atuam como antecipadoras na mobilização de um projeto. Inclusive, esses dois elementos são dotados de metodologia capaz de identificar potencialidades e fragilidades, posicionar atores e dinamizar mecanismos de ação.

Por mais que o projeto seja portador de um dinamismo individual e social, possui uma vulnerabilidade ou fragilidade, que se instaura no processo de ausência, quando se persegue um objeto ausente, instalado num futuro imprevisível e deslocado. “O projeto traduz, de certo modo,

a recusa da presença atual e sua preocupação com uma presença nova que dá um sentido à nossa inserção momentânea”. (BOUTINET, 2002, p. 279).

Esse processo de ausência, que dá vulnerabilidade ao projeto, também fragiliza o espaço e o tempo, habitado e vivido. Isso porque o espaço se apresenta em simulacros de possibilidades, como dispositivo experimental demasiadamente atravessado e fragmentado, onde sua real propriedade de habitar não se efetiva. Na mesma direção, o tempo se instala em um futuro esgarçado e flexível, pressionando a temporalidade presente e ocultando o tempo passado ou tornando-o apenas um acesso remoto.

De acordo com Boutinet (2002, p. 279), é possível pensar um “paradigma do projeto”, por ser um campo que desdobra diferentes variantes e produz sentidos, pois “(...) o projeto acompanha e interpreta a onda crescente de individualização de nossa cultura; portador do mito da transparência que pretende aplicar tanto aos caprichos da ação humana quanto às modalidades de representação de nosso futuro”.

Os fenômenos da contemporaneidade, como a falta de sentido na vida, a incerteza, o medo, a obsessão pela morte e outras angústias, fazem do projeto uma via de suporte na superação desses conflitos existenciais. O projeto se torna, assim, um meio técnico capaz de dinamizar uma metodologia que insira o indivíduo em seu contexto.

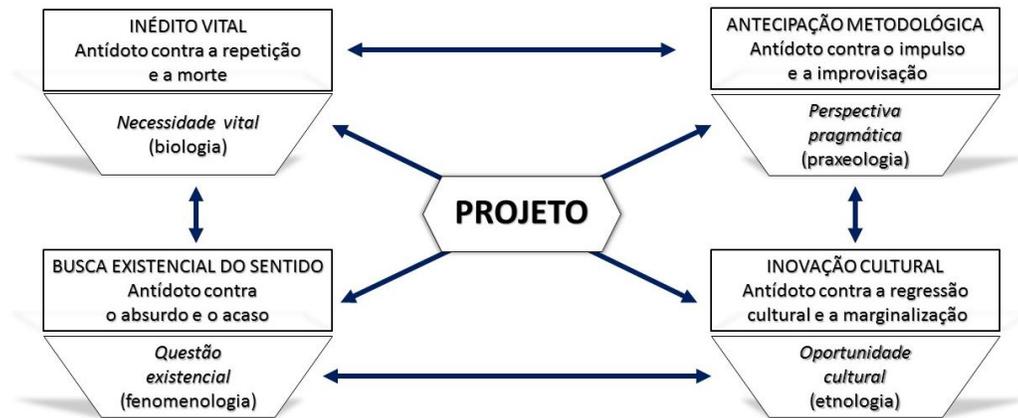
No projeto existem quatro polaridades, que Boutinet (2002) descreve como: Necessidade vital (biologia); Questão existencial (fenomenologia); Perspectiva pragmática (praxeologia); e Oportunidade cultural (etnologia).

Em cada uma dessas polaridades podemos encontrar um antídoto legítimo, que repele ou afasta possíveis ameaças, sendo eles:

- a) Inédito vital – Antídoto contra a repetição e a morte;
- b) Busca existencial do sentido – Antídoto contra o absurdo e o acaso;
- c) Antecipação metodológica – Antídoto contra o impulso e a improvisação;
- d) Inovação cultural – Antídoto contra a regressão cultural e a marginalização.

A seguir apresentamos um quadro que apresenta o projeto como antídoto, incluindo as suas dimensões constitutivas. Esse formato se originou de dois quadros apresentados por Boutinet (2002), em sua perspectiva pragmática do projeto.

Quadro das dimensões constitutivas do projeto.



Fonte: Integração das figuras 1 e 2 de Boutinet (2002, p. 280-281).

Esses espaços polarizados dialogam e se entrecruzam, formando dimensões reflexivas na antropologia do projeto.

1.3. A constituição disciplinar

O componente curricular de uma área de conhecimento é também denominado “disciplina” por aqueles que a investigam e pelos que a praticam no espaço escolar. Essa nomenclatura habitual carrega consigo referenciais de um dispositivo de poder capaz de monitorar, condicionar e punir os sujeitos em suas práticas cotidianas. De acordo com Foucault (2012, p. 181): “A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos”.

O termo “disciplina” também é descrito pelo dicionário da língua portuguesa de Ferreira (1986, p.595), da seguinte maneira:

1. Regime de ordem imposta ou livremente consentida.
2. Ordem que convém ao funcionamento regular dum organização (militar, escolar, etc.).
3. Relações de subordinações do aluno ao mestre ou ao instrutor.
4. Observância de preceitos ou normas.
5. Submissão a um regulamento.
6. Qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.).
7. Ensino, instrução, educação.
8. Conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino; matéria de ensino.

E, ainda prosseguindo na elucidação do termo, de acordo com Abbagnano (2007, p. 289), enquanto objeto de ensino-aprendizado, a disciplina é uma ciência que possui função “negativa ou coercitiva de uma regra ou de um conjunto de regras, que impede a transgressão à regra”.

Etimologicamente, “a palavra *disciplina* origina-se das formas latinas *disciplina/discipulina* que, por sua vez, estão relacionadas com *discipulus* (aluno) e, essa, com *disco, discere* (apreender) e *puer* (criança)”. (VEIGA-NETO, 1996, p. 59). Esse jogo de palavras nos leva a perceber a sua função direta com a inter-relação existente entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Existe uma questão conceitual sobre a disciplina, abordada por Viñao (2008), Goodson (1997), Chervel (1990) e Apple (2006), que é a conversão de matéria em disciplina e a possível expressão da mesma como disciplina escolar. E esse processo de conversão e configuração da matéria (proto-disciplina) ao estado de disciplina “constitui um traço fundamental do processo de *academização*, formalização e abstração que, junto à formação de comunidades disciplinares, caracteriza a constituição da disciplina escolar”. (VIÑAO, IDEM, p. 200).

A disciplina escolar se constitui num processo de construção sócio-histórica, em tradições inventadas historicamente. Seus agentes, professores e alunos, lutam estrategicamente por um espaço no currículo, de forma a estabelecer e perpetuar as suas tradições práticas e discursivas. “As disciplinas escolares são criações sociais que se fazem e refazem na prática cotidiana graças à interação entre professores e alunos”. (CUESTA, 2001, p.227).”.

É preciso pensar as disciplinas como processos dinâmicos, “organismos vivos”, com denominações próprias que lhes identifiquem, titulação que lhes sirvam de “carta de apresentação” nos contextos social e acadêmico.

As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc”. (VIÑAO, 2008, p. 204).

Essa complexa estrutura escolar, que é a disciplina, organiza o conhecimento como um dispositivo de controle dos conteúdos, tempos e espaços do cotidiano, fazendo aplicar códigos e regulamentos que enquadram discursos e atitudes em perspectivas políticas. Ela colabora, sobretudo, com a manutenção dos saberes provenientes dos contextos social e acadêmico.

O poder que emerge da disciplina possui um sistema integrado e múltiplo, que se efetiva em diferentes direções. Sua composição é piramidal e escalonada por “chefias”, que armam campos minados de controle permanente e contínuo. Inclusive, a ordem disciplinar gera contínua vigilância por seus códigos e regras, implicando sanções punitivas aos que se desviarem. Nessa perspectiva, Foucault (1997, p. 150) argumenta que a “punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. O professor”.

A disciplina escolar carrega em sua essência campos de interesses e poderes acadêmico e social, quando (1) se caracteriza pela “hierarquização e domínio” de saberes, gerando situações hegemônicas de dependência e sujeição; (2) e, por “empoderar professores” em seus espaços de atuação, acadêmico e social, considerando titulação e experiência profissionais; (3) existe, inclusive, um “carater excludente”, quando determinadas disciplinas tornam-se territórios fechados a grupos seletos de professores ou acadêmicos; (4) por fim, se reconhece em determinadas disciplinas, principalmente no contexto universitário, “um ‘instrumento de reconhecimento’¹⁰ de saberes profissionais”, que categoriza cargos e níveis profissionais.

A relação de poder na dimensão disciplinar está relacionada diretamente com o processo de formação e profissionalização do professor, fazendo-nos perceber que o estudo de um está acoplado ao outro (disciplina-pedagogia). É a partir do seu campo disciplinar que o professor percebe, dimensiona e gerencia o conhecimento e as relações no cotidiano escolar.

O “código disciplinar”, como esclarece Viñao (2008), extrapola a dimensão dos conteúdos e carrega consigo “um discurso que nasce com a mesma disciplina e que constrói frente a outros similares – sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social de tais conteúdos”. (p. 2017). Esses discursos podem se relacionar com diferentes setores da sociedade (produtivo, político, intelectual, formador de caráter, etc.) onde são proferidos, tornando-se conteúdos e práticas de ensinar (*práxis*) de uma disciplina escolar.

A dinâmica que se estabelece com o “código disciplinar” pode se cristalizar, com o decorrer do tempo, e gerar o fenômeno da “ilusão epistemológica”, que Cuesta (2001, p. 221) descreve como um tipo de ideologia de reificação do saber. Esse fato sacraliza e imobiliza o conhecimento em disciplinas acadêmicas e escolares, valorizando sua função educativa pelos

¹⁰ Grifo nosso.

critérios lógico-sintáticos, negligenciando assim os fatores sócio-históricos da sua gênese e existência.

Sobre essa reificação ideológica do conhecimento, podemos refletir acerca do que Viñao (2008) aponta em relação ao “saber empírico” (artesanal), que pode apresentar-se autossuficiente e numa relação direta com o “código disciplinar”. A prática docente sobre os saberes e fazeres tradicionais pode empoderar o professor, de tal forma, que ele se torne um “guardião da tradição” e “escravo da rotina”, num processo de alienação pelos estatutos acadêmico-científicos que orientam a sua disciplina.

Existe, então, a necessidade de trilhar na direção de práticas pedagógicas crítico-reflexivas, em dialéticas que considerem as relações entre teoria e prática, tradicional e contemporâneo, erudito e popular. Ou seja, em processos de enfrentamentos de ideias, modos de ser e agir, não dicotômicos, que produzam cenários de compreensões de mundos possíveis.

Nessa perspectiva, a disciplina Projeto de Vida emerge, no currículo escolar carioca, atenta às amarras e aos efeitos desafiadores de um código disciplinar, propondo contribuir com saberes que valorizem as dimensões do sujeito no mundo em que vive. Suas práticas e conteúdos melhor se identificam com a denominação “componente curricular”, por se distanciarem de enquadramentos rígidos das disciplinas tradicionais.

1.4. O componente projeto de vida

Com o objetivo de apresentar o componente curricular Projeto de Vida, abordamos o projeto, enquanto elemento estrutural, e a constituição disciplinar, para elucidar alguns fenômenos próprios de sua dimensão. Logo, adentramos questões relacionadas às especificidades desse componente, refletindo o seu espaço-tempo de ensino-aprendizagem e a sua razão de ser no currículo escolar.

A educação contemporânea ainda se apresenta com estruturas educacionais procedentes de um modelo de ensino idealizado há dois séculos, que vêm se chocando com a lógica atual, exigindo novas e diferentes formas de aprender e ensinar. Uma racionalidade interativa que se apresenta num cenário de incertezas no cotidiano escolar e provoca a sensação de impotência, quando nos leva a pensar que os problemas atuais não podem ser resolvidos com as estratégias antigas.

As implicações relacionadas às surpresas ou aos desafios próprios deste século são denominadas por Peter Schwartz (2003) de “surpresas inevitáveis”. Como descreve Braslavsky (2005, p.11), essas surpresas inevitáveis correspondem a “certas tendências que a grande maioria das pessoas não esperava que ocorressem (...) são tendências ligadas ao conhecimento e aos avanços tecnológicos e suas aplicações”.

Existem seis surpresas inevitáveis que devem ser consideradas na perspectiva educacional, principalmente, quando esses fatores influenciam na implementação do projeto de sociedade e de sujeito que se quer formar. Em síntese, essas surpresas inevitáveis são: (1) o aumento da expectativa de vida das pessoas; (2) a melhoria da qualidade de vida; (3) a mobilidade das pessoas (processos migratórios); (4) o crescimento exponencial do conhecimento; (5) o crescimento exponencial das comunicações e; (6) o aumento das interdependências.

Esses fenômenos adentram o mundo contemporâneo e solicitam novas dinâmicas sociais e outras maneiras de educar. Eles indicam caminhos que direcionam-se ao exercício da vontade e da liberdade, colocando a educação diante de mudanças emergenciais, tanto em relação aos seus discursos quanto às suas práticas.

Apresentamos, no início desse capítulo, o contexto do “Ginásio Carioca” e a sua implementação na rede de ensino do município do Rio de Janeiro, cuja proposta de educação em tempo integral esgarçou o currículo do ensino fundamental, inserindo outros componentes para diversificar a sua matriz curricular. Assim, a disciplina Projeto de Vida passou a compor a estrutura de ensino dos estudantes nessa escola em horário integral.

Mapearemos o Projeto de Vida, num diálogo com os marcos regulatórios que o legitimam, no campo do conhecimento escolar, na rede de ensino carioca. E, também, anunciaremos alguns autores que referenciam os estatutos que demarcam os discursos e as práticas que delimitam esse componente curricular. O Projeto de Vida é um componente aberto, que deve ser trabalhado de forma flexível, partindo das vivências dos próprios estudantes até chegar à elaboração do conhecimento.

Ao ser inserida na matriz curricular dos Ginásios Cariocas, a disciplina Projeto de Vida tem por objetivo introduzir um projeto de trabalho que contribua para a formação dos seus alunos nas dimensões de competência, autonomia, solidariedade e criticidade. (RIO DE JANEIRO, 2016a, p. 07).

A sua aprendizagem deve ser significativa, indo além da assimilação de conceitos, relativizando o conhecimento com a prática cotidiana e seus diferentes contextos histórico-sociais. Inclusive, objetiva que os jovens conheçam suas potencialidades e aprendam a usá-las em diferentes situações da vida, quando escrevem suas próprias histórias pelo exercício do protagonismo.

As fundamentações teóricas da disciplina Projeto de Vida se alicerçam sobre uma malha epistemológica que é tecida por concepções filosóficas, pedagógicas e psicológicas. Essa tessitura integra temas como: os Quatro Pilares da Educação para o século XXI; a Pedagogia da Presença; o Protagonismo Juvenil; as Habilidades Socioemocionais; e as proposições da Psicologia Positiva.

1.5. O protagonismo juvenil

O protagonismo juvenil, no contexto do Ginásio Carioca, é uma diretriz que atravessa todas as práticas e vivências escolares. Um elemento de centralidade na dinâmica organizacional e conceitual nesse modelo de escola em tempo integral, que propõe o estudante como principal ator das ações, para o exercício da cidadania. O Protagonismo é o eixo central do Ginásio.

Para melhor compreender o protagonismo, iniciamos por sua etimologia que, segundo Costa (1999), se origina pela junção de duas palavras gregas: *prôtos*, que significa primeiro, principal, e *agon*, cujo significado é luta. Assim, o casamento desses termos resulta em “lutador”, “principal”. “Originalmente, a palavra *protagonista* designava, portanto, o principal competidor dos jogos públicos, mas também de uma assembleia, reunião, luta judiciária ou processo”. (SOUZA, 2008, p. 10).

O termo protagonista, no contexto teatral, é descrito por Pavis (2007), como o ator que faz o papel principal e que se situa no centro da ação dramática e dos conflitos teatrais. E, Antônio Carlos Gomes da Costa (1999, p. 179), acrescenta que “no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais.

As ações de Protagonismo, quando incentivadas, oportunizam os jovens a assumirem responsabilidades diante das práticas e vivências cotidianas, exercitando a liberdade e a criatividade pela iniciativa própria. Apresenta-se, ainda, como uma proposta de mudança na vida

dos adolescentes, quando possibilita que eles se identifiquem, incorporem e vivenciem “valores como a capacidade crítica, a consciência de seus direitos, a auto-estima, o respeito e a felicidade”. (COSTA, 1999, p. 169).

É fundamental que a formação para os valores, no contexto da educação, se alie à dimensão dos conteúdos intelectuais, de forma que eles não sejam banalizados ou tratados como elementos de estudo apenas vinculados à afetividade e ao *laissez-faire*. Isto, porque todo o conhecimento que se constitui no espaço escolar deve ser contextualizado, num processo crítico-reflexivo, que remeta às dimensões sócio-históricas e culturais.

A educação para os valores, na perspectiva de Costa (1999), exige do educando o desenvolvimento de três características básicas, tais como: iniciativa, liberdade e compromisso. E entende que a concepção de educação que trabalha essas três características caminha para uma formação de jovens “autônomos, solidários e competentes”¹¹.

A autonomia, a solidariedade e as competências individuais são valores abordados e redimensionados no relatório da UNESCO, coordenado por Delors (2010), para uma educação que seja significativa no século XXI, alinhada com uma sociedade informatizada e com diferentes lógicas de ser e estar no mundo. Trataremos esse contexto educacional, relacionado aos Pilares da educação, num momento próximo.

As três características básicas, fontes que autenticam uma ação protagonista, de acordo com Costa (1999, p.173), se apresentam da seguinte forma:

Fonte de iniciativa significa que o educando deve agir, ou seja, não deve ser apenas um espectador ou um receptor do processo pedagógico. Ele deve situar-se na raiz mesma dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção.

Fonte de liberdade significa que o educando deve ter diante de si cursos alternativos de ação, deve decidir, fazer opções, como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão.

Fonte de compromisso significa que o educando deve responder pelos seus atos, deve ser conseqüente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer.

¹¹ O Ginásio Carioca utiliza este *slogan* para identificar as características do estudante que pretende formar. “A palavra competência, aqui, não está empregada em seu sentido corriqueiro. Trata-se, efetivamente, de uma acepção mais ampla. Estamos falando de competência no sentido expresso no relatório-Delors.” (COSTA, 1999, p.173, Grifo nosso).

As ações pedagógicas realizadas na perspectiva do Projeto de Vida são estruturadas para o protagonismo juvenil, visando a desenvolver nos estudantes habilidades direcionadas à construção de projetos individuais, com máxima autonomia possível.

Existem etapas básicas para se estruturar ações protagonistas que, segundo Costa (1999, p. 181), são: (1) a iniciativa de ação, que é a tomada de decisão diante de uma situação-problema; (2) o planejamento da ação, que estabelece os métodos e instrumentos a serem utilizados na ação; (3) a execução da ação, que coloca em prática o planejamento; avaliação, que consiste na análise dos objetivos e desempenho geral; e por fim, a apreciação dos resultados, quando se decide o que fazer, coletivamente, com os resultados da ação.

O cotidiano escolar, por trabalhar o conhecimento sistematizado, exige dos projetos e ações protagonistas uma aprendizagem progressiva auxiliada pelo professor, até que o estudante se sinta seguro e já tenha conquistado a autonomia do “saber fazer”. Assim, inicialmente, as ações protagonistas demandam que o estudante “trabalhe” sob a tutela do professor, num processo de “dependência”, em direção ao protagonismo. Numa segunda fase, ocorrem as ações com base na “colaboração”, quando os sujeitos da ação “compartilham, através de discussões, reflexões conjuntas e decisões partilhadas, todas as etapas do desenvolvimento de uma ação protagônica”. (COSTA, 1999, p, 182). Por fim, o estágio avançado do protagonismo se apresenta pela “autonomia” do estudante, quando assume sozinho todas as etapas da sua ação protagonista.

É preciso que o protagonismo juvenil seja uma oportunidade de espaços para ações concretas dos jovens no contexto escolar, numa perspectiva de promoção e fomento de atitudes e valores consonantes com as realidades e “currículos ocultos” dos estudantes. De acordo com Souza (2008. p. 74), o protagonismo juvenil surge da hipervalorização do mundo capitalista, em resposta à necessidade de inserir os jovens nos diferentes setores da sociedade. E acrescenta que:

O discurso do *protagonismo juvenil* (...) nasce como resposta ao objetivo de inserção social dos jovens não mais possível por meio de programas de qualificação profissional diante de um mercado de trabalho cada vez mais restrito. A participação do jovem *protagonista* é a solução para o problema que a todos preocupa: as condutas disruptivas (individualismo extremo, adesão às drogas, violência e assim por diante) de uma juventude particularmente vulnerável aos efeitos de políticas econômicas excludentes.

Sabemos que eleger um *espaço-tempo* para os estudantes agirem com autonomia é o prelúdio de ações emancipatórias, quando exige que os adultos do cotidiano lhes acompanhem, oferecendo suporte e estímulos à realização dos seus sonhos. É, também, pela Pedagogia da Presença¹² que os adultos, envolvidos no processo de aprender e ensinar indicarão caminhos possíveis à formação de valores para a autonomia e para a emancipação de cada estudante no contexto escolar.

1.6. A Pedagogia da Presença

O pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa (1999) apresenta a Pedagogia da Presença como uma potente abordagem educativa. Apesar de muitos dos seus trabalhos serem direcionados à educação de jovens em dificuldades, a essência do discurso e da lógica relacional apresentada, no campo da pedagogia, reverbera positivamente nas práticas pedagógicas de contexto educacional regular.

De acordo com Costa (IDEM), é necessário fazer valer a fonte inesgotável de aprendizagem existente no trabalho educativo, cultivando as experiências de forma que elas não sejam desperdiçadas na insensatez do automatismo e da rotina, fazendo “com que experiências valiosas se percam por falta de sensibilidade, interesse e sutileza do educador em captá-las e delas fazer a matéria de seu crescimento como pessoa, como profissional e como cidadão”. (p. 53).

A Pedagogia da Presença vem sendo praticada, por longa data, na perspectiva da educação religiosa, representada pelas ordens católicas Marista e Salesiana. Essa pedagogia, segundo Estaún (2014), inicialmente, se referencia no estilo educativo de São Marcelino Champagnat, quando defendia que: “De todas as lições que você dá a seus alunos, em primeiro lugar, a mais meritória para você e eficaz para eles é o seu exemplo. A educação é mais facilmente assumida e melhor realizada pelos olhos do que pelos ouvidos”. (p. 06).

¹² De acordo com COSTA (1997, p. 23), para o exercício da *pedagogia da presença* é fundamental que o educador se faça presente na vida do educando (...) A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia”.

Na prática educativa, o exercício da presença acontece num processo de aprendizagem contínua, com objetivos claros a serem perseguidos, mas também com abertura para se aprender com o erro e aceitar o outro na diferença, com seus limites e potencialidades.

A adolescência é uma fase da vida em que os desafios e os obstáculos se redimensionam e fazem com que os jovens se sintam fragilizados, necessitando de ajuda efetiva nos contextos pessoal e social. Momento, em que os adultos se tornam os referenciais de apoio mais próximos, para o desenvolvimento de suas personalidades.

É no período da adolescência que surgem os grandes conflitos existenciais, pelas exigências externas, que emergem dos diferentes setores da sociedade como família, grupos de amigos, escola, religião, etc. São demandas relativas às decisões que devem ser tomadas nas fronteiras que separam a adolescência da vida adulta. “O primeiro e mais decisivo passo para vencer as dificuldades pessoais é a reconciliação do jovem consigo mesmo e com os outros”. (COSTA, 1999, p. 55).

Esse momento da vida, que chega a sufocar o adolescente e torna a sua existência difícil, aprisiona-lhe em seu próprio mundo e embaça-lhe as expectativas de vida. A adolescência é uma fase que exige da relação professor-estudante entrega e reciprocidade, de forma que os apelos do adolescente não se deparem com a indiferença, ignorância e julgamentos prévios.

De acordo com Costa (IDEM, P. 57), o educador precisa evitar o que pode ser chamado de “manto da rotina”, que “vai aos poucos cobrindo e igualando pessoas e circunstâncias numa padronização cuja resposta são as atitudes estudadas, as frases feitas, os encaminhamentos automatizados pelo hábito”.

A capacidade de ser e estar presente é o diferencial dessa pedagogia, que forma esta característica de ensinar realmente presente, desenvolvida a partir da sua vontade de aprender com abertura, sensibilidade e compromisso. Essa presença e envolvimento no ato de ensinar aproxima o professor do estudante, e vice-versa. “Sem esse envolvimento, o seu “estar junto do educando” não passará de um rito despido de significação mais profunda, reduzindo-se a mera obrigação funcional ou a uma forma qualquer de tolerância e condescendência”. (COSTA, 1999, p. 59).

Existe um papel emancipador na Pedagogia da Presença, que passa pelo processo de interação professor-estudante, principalmente, quando o educador se apresenta atento, receptivo, verdadeiro e compreensivo. Segundo Costa (1999, p. 62), se o educador resgata o que há de

positivo no jovem e se empenha em abrir espaços para ações protagonistas, o “adolescente torna-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando, de forma positiva, as manifestações desencontradas do seu querer-ser”.

Do ponto de vista da Pedagogia da Presença, é pelo “encontro de si mesmo” que o educando explora a sua realidade, a compreende e, positivamente, a transforma. Isso lhe permite vencer desafios e encontrar caminhos próprios para a superação dos seus conflitos.

Na Pedagogia da Presença existe uma dimensão essencial, que é a reciprocidade, uma particularidade pedagógica imprescindível à convivência e crescimento mútuo. Costa (1999, p. 75) a coloca da seguinte forma:

A verdade da relação educador/educando, do ponto de vista da Pedagogia da Presença, baseia-se na reciprocidade, entendida como a interação na qual duas presenças se revelam mutuamente, aceitando-se e comunicando uma à outra, uma nova consistência, um novo conteúdo, uma nova forma, sem que, para isto, a originalidade inerente a cada um seja minimamente questionada.

O professor, no contexto dessa pedagogia, assume uma atuação de caráter verdadeiro e recíproco junto aos estudantes, pois essas atitudes são responsáveis em garantir o valor da presença e da liberdade de ação no processo de ensino-aprendizagem.

Os jovens normalmente têm dificuldades para assentirem relacionamentos baseados em cobranças excessivas, ressentimentos e imposições. É preciso que as relações de aprendizagem ocorram num contexto humanizado, para favorecer a aceitação e o acolhimento mútuo. Nesse sentido, a autoridade na Pedagogia da Presença, segundo Costa (1999, p. 79), leva o adolescente a aspirar “uma relação verdadeiramente humana e não uma forma de coexistência com um grupo de pessoas e com o regulamento”.

O trabalho pedagógico cotidiano deve proporcionar o direito de participar na elaboração, discussão e revisão das estruturas de regulação coletiva e limites para o bem de todos, fazendo com que a origem e a finalidade dessas normas sejam eles mesmos. Assim, é possível promover a apropriação de cada um sobre as regras estabelecidas em comum acordo, para que elas sejam cumpridas sem aquelas pressões acentuadas de hierarquias verticais. De acordo com Costa (1999, p. 80), “é deste compromisso que nascem as vivências generosas e o calor humano, base do dinamismo capaz de enriquecer e de transformar sua vida”.

Ao assumir a dimensão da “presença” em sua prática pedagógica, o professor percebe que a sua autoridade se encontra liberta das fragilidades relacionais. Tal como afirma Costa (1999, p. 82):

O educador que entende e pratica a autoridade liberta-se do medo e da incerteza. Não se empenha por prestígio ou popularidade. Ele está, agora, liberto de si próprio, encara o educando de frente e lhe transmite o melhor de si. O educador saberá, de algum modo, perceber que, para além dos limites e das restrições, alguma coisa de bom, de essencial para o seu crescimento lhe está sendo passada por aquele adulto significativo que ele tem diante de si.

O sentido de presença é extremamente importante na vida cotidiana, pois ele estabelece as convicções que se tem sobre si mesmo e auxilia na constituição da personalidade, proporcionando a inserção social. Quando se entende que a consciência de si perpassa pelo conhecimento que o outro tem de você, emerge a necessidade de se valorizar a presença alheia. Ao compreendermos a responsabilidade que há na presença, surge um processo de vínculos afetivos que nos tornam mais fortes e proativos.

1.7. Os quatro pilares da educação para o século XXI

Após a realização de análises sobre os problemas e as prioridades da educação no mundo, em 1993, a UNESCO formou uma Comissão Internacional para refletir a educação e a aprendizagem no século XXI, presidida por Jacques Delors (2010). Em seu relatório final, encontramos pistas e recomendações acerca dos caminhos a serem tomados pela Educação no planeta.

Ao considerar o desafio de um mundo em rápida transformação, essa Comissão da UNESCO formulou o conceito de “Educação ao longo da vida” que “permite ordenar – e, ao mesmo tempo, valorizar – as diferentes fases de aprendizagem, articular as transições e diversificar os percursos individuais”; e assenta como base à educação para século XXI quatro princípios de saberes, sendo eles: aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer; e aprender a ser. De acordo com Delors (2010, p. 15), esses saberes, que são princípios para a aprendizagem, se constituem de maneira integrada uns com os outros. Mesmo que o

entendimento de cada um se caracterize num formato individualizado, ocorre a necessidade de interações, quando contextualizado numa dimensão sociocultural.

São pistas e recomendações de Delors (2010) identificar os saberes da seguinte forma:

1. “Aprender a conhecer”, desenvolvendo a capacidade de apropriar-se dos conhecimentos universais, da cultura geral, para que ao longo de sua vida possa ter oportunidades de escolhas;

A competência cognitiva, de acordo com o caderno Projeto de Vida (RIO DE JANEIRO, 2016a, p. 10), “está associada ao **aprender a conhecer** – Tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento é necessário para que isso se mantenha ao longo da vida”.

2. “Aprender a fazer”, desenvolvendo competências relacionadas à tomada de decisão e a transformação do mundo, em práticas que exijam ações individuais e colaborativas.

A competência produtiva está associada ao **aprender a fazer** – Enfrentar situações novas e capacidade empreendedora. Transformar seu conhecimento em algo a ser realizado, desenvolver habilidades relacionadas à sua vocação”. (IDEM, 2016a, p. 10).

3. “Aprender a conviver” para desenvolver a valorização das relações sociais pelo respeito ao outro, pela alteridade. Um desafio cada vez maior num mundo que enfatiza a competição.

Para Delors (2010, p. 31), o aprender a conviver exige “a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”.

O **aprender a conviver** associa-se com a “competência social, que se vincula à capacidade de se comunicar, gerenciar conflitos e conviver em contextos pessoal e profissional. Essa competência social se relaciona “à capacidade de o indivíduo se relacionar harmoniosamente na família, na escola, na comunidade, no trabalho e em qualquer outro lugar”. (RIO DE JANEIRO, 2016a, p. 10).

4. “Aprender a ser” para desenvolver a autonomia e o protagonismo, numa perspectiva de autoconhecimento. Assim, possibilitar ao sujeito avançar positivamente na vida, com prudência, ética e responsabilidade social. Nesse princípio do **aprender a ser**, encontramos a associação da “competência pessoal”, por se tratar do conhecimento de si mesmo. Nessa dimensão, o estudante

deve ser capaz de pensar criticamente, descobrindo os próprios valores, para perseguir oportunidades sempre melhores em sua vida.

Esses princípios referenciam uma visão de educação para o século XXI. Nessa perspectiva, a disciplina Projeto de Vida “desenvolveu seu conteúdo com base nesses quatro pilares ao trabalhar valores, atitudes, hábitos e práticas no dia a dia da escola com o objetivo de se tornar um espaço de síntese desses aprendizados”. (RIO DE JANEIRO, 2016a, p. 11).

E, para se desenvolver valores, pelos pilares, existem algumas dimensões do humano que precisam ser trabalhadas, que em aulas de Projeto de Vida são apresentadas como habilidades essenciais ao contexto educacional contemporâneo - as habilidades socioemocionais.

1.8. As habilidades socioemocionais

As diretrizes do componente Projeto de Vida se direcionam para o desenvolvimento global do educando e busca se distanciar do paradigma que sustenta a escola desde o seu surgimento. Assim, persegue abordagens metodológicas e perspectivas epistemológicas, que possam colaborar com práticas pedagógicas consonantes com as realidades atuais e os processos de formação de sujeitos no mundo contemporâneo.

Os referenciais teóricos do Projeto de Vida (RIO DE JANEIRO, 2016a) iniciam suas diretrizes valorizando as habilidades socioemocionais e referenciam o educador Anísio Teixeira (1900-1971), que parte do pressuposto de que “a escola é o retrato da sociedade a que serve”, caminhando na direção de uma escola que nega o autoritarismo para favorecer liberdade e autoridade interna, frente às demandas da sociedade.

Na escola tradicional não são consideradas as habilidades socioemocionais dos estudantes, por manterem o foco da aprendizagem na transmissão do conteúdo, uma abordagem diretiva, que se estabelece numa relação vertical entre professor e estudante, de um formador que “tudo sabe” para um aprendiz que “nada sabe”. De acordo com Abed (2014, p. 14): “A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens”.

Numa perspectiva de escola em tempo integral, em que professores e estudantes convivem diariamente no mesmo espaço, trocam experiências de vida e se conhecem por suas

singularidades, exigem práticas educativas horizontalizadas, com abertura ao outro pelo respeito à liberdade e ao diálogo, tal como argumenta Freire (2018, p. 133): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seus gestos a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

É cada vez maior a necessidade de práticas pedagógicas que caminhem por múltiplas direções, na valorização das diferentes dimensões dos estudantes. Isto, porque a realidade atual exige do indivíduo competências e habilidades que, até o final do século passado, não eram tão relevantes. Essa mudança ocorre porque considera que a lógica social vem se alterando vertiginosamente.

Nesse contexto, o componente Projeto de Vida valoriza prioritariamente as dimensões humanas no processo de aprendizagem, para desenvolver no sujeito processos além da dicotomia razão-emoção, “investindo, intencionalmente, nos aspectos afetivos dos alunos, pois os recentes estudos constatam que cognição e afetividade são inseparáveis”. (RIO DE JANEIRO, 2016a, p. 14).

A dimensão afetiva (emocional) ocupa a centralidade na psicogênese do psicólogo Henry Wallon (1879-1962), cujas temáticas referentes as suas teorias serão pontuadas a seguir, para explicitar a valorização do afeto na construção do conhecimento, que são fundamentais no Projeto de Vida. E, para esse recorte, nos situaremos em escritos de Dantas (1992), que se debruça sobre as obras de Wallon.

Na perspectiva walloniana, a complexidade da atividade emocional se constitui simultaneamente a partir de características sociais e biológicas e elaboram a afetividade. De acordo com Dantas (1992, p. 85-86), “A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente”. É nessa dinâmica original da consciência afetiva que o indivíduo acessa todo um universo simbólico da cultura humana, se apropriando de instrumentos que irão possibilitar a sua atividade intelectual (cognitiva).

A atividade cognitivo-intelectual (cortical) faz antagonismo à atividade reflexiva (subcortical), que processam dois níveis de funcionamento cerebral. Nessa dimensão, Dantas (1992, p. 86) nos apresenta uma concepção paradoxal, por entender que “a razão nasce da emoção e vive da sua morte”. Essa afirmativa está num processo circular constante de transformação da emoção em atividade intelectual.

Essa dinâmica intelectual-reflexiva, quando alterada no nível da emoção (subcortical), pode gerar alterações fisiológicas, tanto viscerais como superficiais, que alteram o tônus muscular. Assim, verifica-se que a alteração tônica se relaciona à alteração emocional, podendo afirmar que: “modulação afetiva e muscular acompanham-se estreitamente”. (DANTAS, 1992, p. 87).

O comportamento emocional, em relação às suas características, detém algumas peculiaridades que são negligenciadas, por habitarem os limites que borram as fronteiras existentes entre a “vida somática” e a “vida representativa”. Essas características particulares do comportamento emocional, como o seu “caráter contagioso e epidêmico”, podem nos apontar compreensões referentes aos processos interpessoais, formados pelas interações entre os sujeitos da aprendizagem.

Assim como a emoção pode resultar em processos de “contágios proativos”, também podem detonar no sujeito estados de angústia e irritação. Para isso, é importante a compreensão das estruturas mentais, no sentido de empreender ações para retomada dos mecanismos de autocontrole em situações de fragilidade emocional.

As relações sociais que configuram, em certa medida, o estabelecimento de plateia, também são responsáveis por dinamizarem manifestações extremamente emocionais. Mas essas variações da emoção, ao longo do tempo, vão se organizando e se reduzindo, para gerar maior eficiência aos processos corticais superiores. De acordo com Dantas (1992, p. 88), a emoção é regressiva e “traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; (...) Mas a qualidade final do comportamento do qual ela (a emoção)¹³ está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação”.

É no sucesso dessa dinâmica, entre emoção e cognição, que as soluções inteligentes são elaboradas pelo sujeito no interior das suas relações cotidianas. Assim, a afetividade se integra à arquitetura mental responsável em grande parte pela aquisição do conhecimento.

Quando a emoção não consegue se transformar em processos intelectuais ou motores, permanece então no seu estado puro, dando a impressão de desorganização, “portanto, é possível descrevê-la como potencialmente anárquica e explosiva, imprevisível e, por isso assustadora.

¹³ Grifo nosso.

Está aí a razão pela qual é tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica”. (DANTAS, 1992, p. 88).

Podemos perceber reflexos de processos emotivos estampados em posturas, atitudes, ações, movimentos e expressões do indivíduo. Essas manifestações de caráter contagioso, que muitas vezes apresentam sons ou ruídos, foram denominadas por Wallon como atividades “proprioplásticas”. Esse diálogo de formas afetivas, que contagia o outro pelo tônus da expressão, diria pela “colonização das emoções”, é o que Wallon chama de “diálogo tônico”.

As referências de estruturas intelectuais, as quais processam a afetividade e a emoção, apontando para olhares mais diversos e atentos sobre o agir e o pensar humano, conseqüentemente, dispara entendimentos sobre a construção do conhecimento, logo que compreende a aprendizagem como processos dialógicos de dimensões internas e externas.

Nesse contexto, a importância depositada na emoção e no afeto, em relação às atividades intelectuais, ativa conexões com a necessidade de implementação das habilidades socioemocionais nas aulas de Projeto de Vida.

A exigência em trabalhar essas habilidades, de forma intencional e significativa e com base nos valores humanos, encontra-se nos estatutos da disciplina Projeto de Vida (RIO DE JANEIRO, 2016a, p. 16), para serem articuladas com a consciência, a autonomia e a regulação emocionais, tais como seguem:

Consciência emocional, para permitir que os alunos possam reconhecer, identificar, rotular e compreender como as emoções se expressam, o que implica o desenvolvimento de habilidades como identificar sentimentos próprios e dos outros a partir da comunicação verbal e não verbal; nomear suas emoções (raiva, ira, tristeza e alegria, entre outras); e ter empatia.

Autonomia emocional, para reduzir a vulnerabilidade dos alunos quando expostos às emoções do entorno, a partir do desenvolvimento de habilidades como ser determinado, ser otimista, ser proativo e ser resiliente.

Regulação emocional, com o intuito de apoiar os alunos a trabalharem as próprias emoções, o que implica contribuir para que possam ter autocontrole, acalmar as emoções, ser conscienciosos – eficientes, organizados, disciplinados, não impulsivos e orientados para seus objetivos –, resolver situações de conflito e ser assertivos e cooperativos.

No mesmo documento (IDEM, 2016a, p. 17), é apresentado um quadro de competências socioemocionais, que serve de base para as orientações curriculares do Projeto de Vida. Nesse

quadro encontramos cinco “competências”, sendo elas: de autoconhecimento; de autocontrole; de sociabilidade; de relacionais; e de tomada de decisões.

Segundo Abed (2014, p. 15-16), “hoje há um certo consenso em organizar as habilidades socioemocionais em cinco grandes domínios: os chamados ‘Big 5’¹⁴”. Esses cinco domínios são os seguintes: Abertura a Novas Experiências; Extroversão; Amabilidade; Conscienciosidade; e Estabilidade Emocional. A mesma autora organiza esses domínios, grafados na língua inglesa, e colore a primeira letra, como segue:

Openness (Abertura a experiências) => estar disposto e interessado pelas experiências - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...

Conscientiousness (Conscienciosidade) => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...

Extraversion (Extroversão) => orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...

Agreeableness (Amabilidade - Cooperatividade) => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo...

Neuroticism (Estabilidade emocional) => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade... (ABED, 2014, p. 16).

Logo, percebe-se que as iniciais desse esquema projetam a palavra “*ocean*”, que em português significa “oceano”. Abed (IDEM, p. 16) comenta que: “O oceano é uma metáfora maravilhosa para as habilidades socioemocionais: imensidão, profundidade, mistério, zonas abissais, às vezes uma marola reconfortante e calma, às vezes um maremoto devastador”.

A valorização da afetividade e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na aprendizagem escolar exigem a quebra de paradigmas, principalmente daqueles que mantêm a maioria dos sujeitos do cotidiano escolar subordinados às práticas tradicionais diretivas.

¹⁴ Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial³ realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (SANTOS e PRIMI, 2014, p. 16).

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem, nas aulas de Projeto de Vida, requer abertura para o diferente, o múltiplo e o aleatório, reformulando conceitos em processos colaborativos de construção do conhecimento.

1.9. A psicologia positiva na educação

O componente curricular Projeto de Vida acessa nos sujeitos dimensões fronteiriças entre o público e o pessoal, entre o individual e o coletivo, num processo de formação integral dos estudantes norteada pelo protagonismo juvenil. Ele também se estabelece como um dos eixos basilares da escola, junto à Excelência Acadêmica e à Formação para os Valores.

As orientações curriculares do Projeto de Vida almejam dar conta de certa complexidade que envolve a formação do educando, buscando fontes de conhecimento em diferentes ciências para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, as orientações (RIO DE JANEIRO, 2016a, p. 19) indicam inserir em suas práticas o “modelo de ação” da Psicologia Positiva. Existem muitos pontos de convergência entre os pressupostos da Psicologia Positiva e os pilares do Aprender a Ser e Aprender a Conviver, de Jacques Delors (2010). Então, para compreendermos as contribuições que a Psicologia Positiva pode oferecer às ações educativas, traçaremos um breve panorama dos seus principais conceitos.

As principais missões da psicologia tradicional são: curar as doenças mentais, tornar mais feliz a vida das pessoas e identificar e cultivar talentos humanos. Ao visitar essas missões da psicologia tradicional, Martin Seligman, um dos fundadores da Psicologia Positiva, percebeu que dentre as três apenas a “cura das doenças” vinha sendo alvo da psicologia, desde o fim da segunda guerra mundial. Isto, porque a psicologia assumiu um modelo médico de diagnóstico, tratando doenças pós-traumáticas originárias dos efeitos da guerra. Assim, Seligman se empenha em resgatar as duas outras missões, com o intuito de promover a felicidade e o cultivar talentos. “No entanto, a Psicologia Positiva não pretende criticar as tradicionais correntes da psicologia, ou negar a patologia, o sofrimento humano e os aspectos ‘negativos’ de suas experiências, características e instituições”. (CINTRA e GERRA, 2017, p.506).

De acordo com o “Positive Psychology Center”¹⁵, na Universidade da Pensilvânia, “A Psicologia Positiva é o estudo científico das forças e virtudes que permitem aos indivíduos, organizações e comunidades atingirem seu desenvolvimento pleno”. É uma premissa de que as pessoas desejam viver uma vida feliz, significativa e plena, cultivando o que têm de melhor no seu interior. (KAMEI, 2014).

Para se tornar a vida mais feliz, a Psicologia Positiva propõe “intervenções positivas”, que são técnicas, práticas e exercícios, para aumentar a felicidade, acessando diferentes valores humanos como gratidão, coragem, amor, paixão, esperança, otimismo, resiliência, dentre outros.

De acordo com Helder Kamei (2014), essas intervenções positivas podem trilhar por algumas dimensões propostas pela Psicologia Positiva, que são: Vida prazerosa; Vida Engajada; e Vida significativa.

A vida prazerosa se instala nas emoções positivas, propondo que o sujeito vivencie o máximo de emoções positivas, num processo de sufocamento das emoções negativas, mas sem eliminá-las por serem essenciais ao equilíbrio emocional.

Na vida engajada se persegue um estado mental positivo, denominado “*flow*”, que se traduz como “fluir”, ou “estado de fluxo”. O *flow* foi descoberto pelo Mihaly Csikszentmihalyi, fundador da Psicologia Positiva junto a Martin Seligman. Em seus estudos sobre a criatividade, Csikszentmihalyi percebeu que no processo de criação artística os artistas entravam num estado “psíquico-emocional” fluente, se distanciando dos fenômenos existenciais, tais como sono, fome, cansaço, calor, frio, etc., inclusive, não percebendo o tempo e o espaço presentes.

Nesse caminho, Mihaly Csikszentmihalyi (1999) identificou, em seus estudos, que em qualquer atividade humana, artística ou não, o *flow* pode se manifestar. Explica, ainda, que esse fenômeno é um estado de alta concentração, emoções positivas e motivação, que são características intrínsecas do ser humano. E, de acordo com Kamei (2014), é um estado que apresenta ações de alto desempenho.

No entanto, a presença do *flow* em nossas vidas não garante que tenhamos uma existência feliz e equilibrada, não bastando esse estado de fluxo apenas num processo criativo ou atividade comum, mas ser incorporado em todas as dimensões da vida. Nesse sentido, torna-se essencial que a vida tenha um propósito (*purpose*), um significado existencial, que seja significativa.

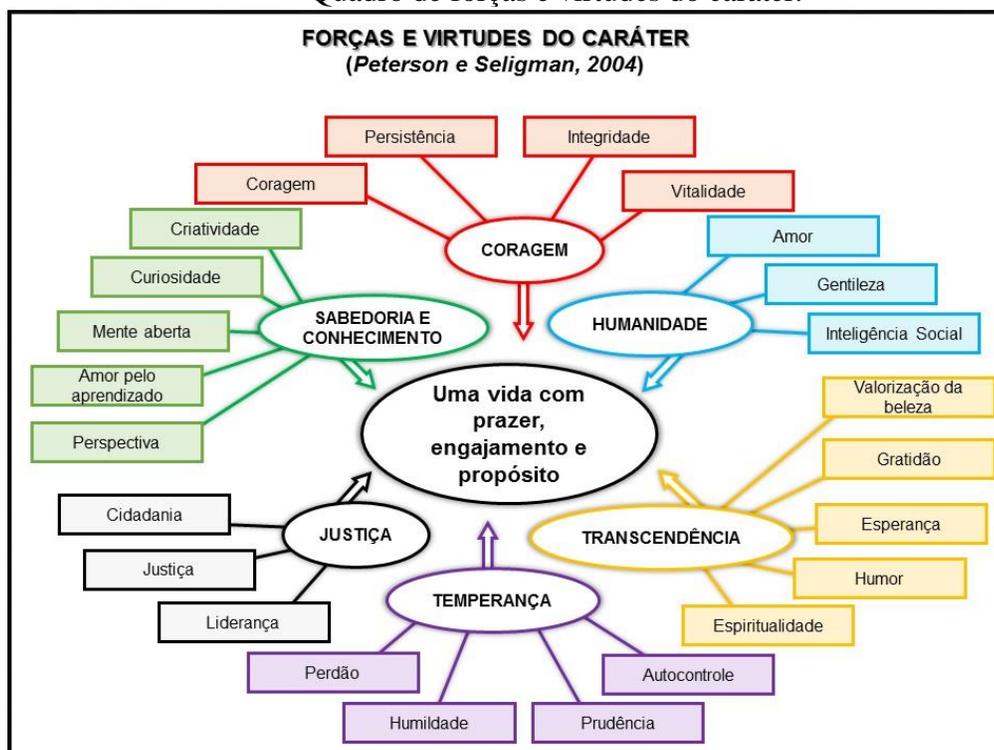
¹⁵ Disponível em: <<https://ppc.sas.upenn.edu/>> Acessado em: 19 fev. 2018.

A vida significativa se estabelece quando o indivíduo identifica e assume um significado ou propósito na vida. Na Psicologia Positiva, esse “significado” é definido como “servir a uma causa maior do que a você mesmo” (KAMEI, 2014). Ou seja, construir algo que fique como legado para o outro ou para a humanidade.

Para focar na terceira missão da psicologia tradicional, que é identificar e cultivar talentos, a Psicologia Positiva nomeou a missão de “força de caráter e virtudes”. Nessa direção, Helder Kamei (2014), Martin Seligman e Christopher Peterson pesquisaram e elaboraram um manual de forças e virtudes existentes no ser humano. A criação desse dispositivo se deu por considerarem a importância dos manuais de doenças mentais, na medicina e na psiquiatria, tradicionais.

Segundo Kamei (2014), esse manual foi estabelecido sobre um mapeamento de doutrinas e códigos de conduta. Na pesquisa, recorreram a territórios de todo o planeta e em diferentes períodos históricos, para verificar as grandes virtudes presentes em todos os referenciais acessados. Dessa maneira, estabeleceram “seis grandes virtudes e vinte quatro forças de caráter que compõem essas virtudes”. Assim como no quadro abaixo:

Quadro de forças e virtudes do caráter.



Fonte: KAMEI (2014)

A Psicologia Positiva propõe o desenvolvimento e a aplicação dessas virtudes e forças para gerar uma vida com mais “emoções positivas, engajamento e significado”. Um modelo de ação que vem apresentando práticas bem-sucedidas em diferentes esferas da sociedade, inclusive, no campo da educação.

De acordo com as orientações do Projeto de Vida (RIO DE JANEIRO, 2016a, p. 21), o criador da Psicologia Positiva, Martin Seligman

(...) dedica também muito de seus estudos às crianças e a importância de ensiná-las um estilo explicativo otimista. Sustenta que as crianças aprendem o estilo explicativo das pessoas mais próximas a eles, que na maioria das vezes são pais, cuidadores e também professores. O autor salienta que a criança observa a forma como os adultos explicam os infortúnios e os sucessos e incorpora e aprende como explicar os seus também, repetindo-os na maior parte das vezes.

Essa proposta de ação ou intervenção pedagógica se relaciona diretamente com a prática da pedagogia da presença, do protagonismo juvenil, a formação para os valores e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, quando convergem para uma educação de valorização da afetividade, da criatividade e da solidariedade.

O caderno do Projeto de vida (RIO DE JANEIRO, 2016a) prossegue seus aportes conceituais e orientações curriculares, situando esse componente, ainda, sob a teoria social cognitiva do psicólogo canadense Albert Bandura e argumenta:

A teoria social cognitiva de Albert Bandura, psicólogo canadense, é largamente utilizada no contexto da educação e aprendizagem e tem como base formadora a premissa de que o sujeito tem participação ativa no seu processo de ser no mundo, não sendo um mero produto do meio e tampouco de seus processos internos, o que a coloca como uma teoria interacionista. (p. 22).

Na luz dessa teoria, a aprendizagem pode ocorrer num processo histórico e ativo, acessando quatro grandes grupos de habilidades, sendo elas: Capacidade simbólica (representação significativa das experiências); Pensamento antecipatório (Transcendência do presente e antecipações futuras); Autorregulação (Monitoramento e controle dos objetivos); e Autorreflexão (Autoanálises e percepções de si).

Nessa perspectiva, cabe pensar o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, numa configuração que perpassa pelas dimensões do sensível, em processos de aprendizagens flexíveis e em sintonia com a realidade dos estudantes. Recorremos a GALLO

(2004) para apontar o essencial rompimento com a metáfora arbórea¹⁶ e sua hierarquia de saberes, de forma a instaurar processos de aprendizagens pela lógica rizomática¹⁷, que se apresenta, ainda, mais aleatória que a metáfora da rede¹⁸, realizando então infinitas conexões de conhecimentos.

Os conhecimentos ou conteúdos desenvolvidos e aplicados no contexto escolar não devem ser apenas uma sobreposição de princípios lógicos, psicológicos e metodológicos, normalmente lecionados em uma disciplina. A complexidade de saberes passa por uma ressignificação de textos e contextos, quando é gerado um novo paradigma ou um novo discurso de ordem social, alterando competências e comportamentos - atitudes e valores.

O componente curricular Projeto de Vida se desenvolve no cotidiano escolar, com a legitimação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SMERJ. No entanto, a geração de *espaços-tempos* sistematizados para a construção de conhecimentos escolares é, em grande parte, responsabilidade dos sujeitos que habitam suas práticas.

Essa emergente disciplina, no contexto do ensino fundamental, vem ocupar um “lugar” exigido por demandas da contemporaneidade, que provocam cada vez mais a necessidade de múltiplos olhares, interpretações e intervenções sobre as realidades e novas maneiras de pensar e agir no mundo atual.

¹⁶ Na metáfora arbórea (DELEUZE e GUATTARI, 2009), classicamente, o conhecimento é apresentado sob a metáfora da árvore, num modelo arbóreo, em que é das certezas que partem todo o conhecimento, no sentido cartesiano, localizam-se as raízes, de onde se ergue o tronco, representando o próprio conhecimento, se ramificando todas as áreas do conhecimento, que são os “galhos”. A metáfora arbórea se contrapõe a duas metáforas consonantes: a rizomática e a hipertextual.

¹⁷ A lógica do rizoma “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE e GUATTARI, 2009, p.32).

¹⁸ A metáfora do hipertexto dá conta da estrutura indefinidamente recursiva do sentido, pois já que ele conecta palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogam e ecoam mutuamente para além da linearidade do discurso, um texto já é sempre um hipertexto, uma rede de associações (LÉVY, 2006, p.73).

CAPÍTULO II

TEATRO DO OPRIMIDO: UMA ESTÉTICA EMANCIPATÓRIA

“[...] devemos fazer teatro, todos nós: para saber quem somos e descobrir quem podemos vir a ser.”

Augusto Boal¹⁹

O Teatro do Oprimido vem se reconfigurando ao longo de sua existência e persegue estratégias e alternativas de libertação de oprimidos, afetados pelos mecanismos de dominação hegemônica. Esse processo de colonização social se impõe de forma velada e busca naturalizar os seus efeitos, atendendo assim ao capitalismo e a sua manutenção, num mercado sempre em expansão. O próprio teatro, num certo setor, assume também a posição de opressor, quando atende às demandas das ideologias dominantes, reproduzindo a naturalização das mazelas sociais, formas de marginalização, a estereotipia nas diferenças e o lucro como meio de ordenamento social.

Inicialmente, no Teatro de Arena, Augusto Boal (1931-2009) buscava estratégias de romper com a soberania do teatro burguês, que em parte até hoje se mantém. No entanto, o golpe militar de 1964, que implantou sua ditadura no país, lhe exigiu novos direcionamentos de ação, tornando o seu teatro ainda mais político, atentando ao território da “guerrilha social”, que resultou em sua perseguição política e exílio.

Até o seu retorno ao Brasil, no início dos anos oitenta com a abertura política, o Teatro do Oprimido se transformou e cresceu, assumindo projeção mundial e outras configurações metodológicas, devido às reflexões e aos processos investigativos de seu criador. Então, é nesse retorno que uma nova estrutura de teatro é arquitetada por Boal, sobre todo o arcabouço do Teatro do Oprimido, que vinha sendo montado desde o Teatro de Arena, com a criação do personagem “Coringa”, que neste momento passa a se denominar “Curinga”²⁰.

¹⁹ (BOAL, 2003, p.90).

²⁰ O termo “coringa” com a letra “O”, refere-se ao personagem criado por Augusto Boal, para a dramaturgia do Teatro de Arena, em São Paulo (Sistema Coringa), que possuía a função de mestre de cerimônia, de narrador da peça e, ainda, de representar a sociedade. E, o termo “curinga” com a letra “U” se difere do anterior, a partir do lançamento do Teatro-Legislativo e possui a seguinte estrutura: “Ele é uma “figura” que se assume como cidadão comum, que tem a função de permanecer o mais próximo possível da plateia para desenvolver uma relação concreta

Assim, ao agregar outras estratégias artístico-pedagógicas, o Teatro do Oprimido se potencializa e assume uma configuração multidimensional, que assume a denominação de Estética do Oprimido.

Hoje, o Teatro do Oprimido se caracteriza claramente em suas dimensões política, artística, estética e educativa, provocando os sentidos na estrutura cênica pela utilização formal de sons, palavras e imagens. Sua dimensão política se caracteriza por promover a luta contra sistemas vigentes de dominações opressivas e processos que viabilizem a libertação dos sujeitos e a cidadania. O seu caráter educativo reside no ensaio de revoluções, pelas simulações que se instauram em toda a sua dinâmica teatral, com o espectador assumindo o papel de protagonista na ação dramática.

Na perspectiva de Mattos (2016, p. 33), o Teatro do Oprimido “é um teatro com forte característica política e social, tratando de questões de conflito entre oprimidos e opressores, onde a dramaturgia nasce de histórias reais contadas pelos próprios oprimidos”. Nesse contexto, o caráter político-estético da arte pode legitimar, embaralhar ou fazer desabar o arcabouço de um discurso, sistema e até mesmo singularidades ontológicas. “As práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade”. (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

Em relação ao desenvolvimento inicial do Teatro do Oprimido, Japiassu (2001, p. 37) aponta o que aconteceu no interior do teatro de Arena de São Paulo, a partir das “insatisfações com o modelo das relações de produção que caracterizavam as práticas teatrais brasileiras associada aos estudos em busca de uma nova função social para o teatro”. Ao produzir um teatro de valorização da cultura nacional, na década de 1960, Boal ensaiou as possibilidades técnicas, que hoje estruturam a metodologia do Teatro do Oprimido.

Foi no período de exilado que Augusto Boal desenvolveu sua Poética do Oprimido, formada por um arsenal de jogos, exercícios e técnicas que compõem sua metodologia. Os conceitos e procedimentos da sua proposta pedagógica foi estruturada de tal forma, que viabiliza uma aplicabilidade aberta, para atores e não-atores, no desenvolvimento dos processos de liberdade, igualdade e justiça social, pela transformação das realidades.

e com capacidade de reflexão crítica sobre o que está ocorrendo no palco”. (SANCTUM, 2016, p. 255). O curinga assume papel de mediador nas discussões e intervenções dos “espect’atores” nas encenações de Teatro-Fórum.

O Teatro do Oprimido existe como metodologia para ser modificada pelos sujeitos na prática, no entanto, Boal (2002, p. 319) esclarece que existem dois pontos que são inalteráveis: “a) a transformação do espectador em protagonista da ação teatral; b) a tentativa de, através dessa transformação, modificar a sociedade, e não apenas interpretá-la”.

Essa metodologia teatral pretende provocar o espectador para que se torne *espect-ator*²¹ e entre à cena, numa experimentação de jogos e técnicas. Assim, possibilita refletir questões do passado, jogar com opressões do presente e encontrar possibilidades libertadoras em futuros possíveis. O principal objetivo da Poética do Oprimido é “transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”. (BOAL, 1983, p. 138). Esse processo de conversão do espectador passivo em protagonista da ação teatral é o “cerne do Teatro do Oprimido – como sujeito produtor do seu próprio discurso”. (TURLE, 2016, p. 25).

O teatrólogo Augusto Boal se inspirou na Pedagogia do Oprimido, do educador Paulo Freire, para desenvolver o seu Teatro do Oprimido. De acordo com Freire (1987, p. 32), para que os oprimidos se libertem, é essencial uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

O educador Paulo Freire representa uma mudança no paradigma da educação, quando propõe uma pedagogia que promove o esfacelamento do muro criado, pela estrutura da pedagogia tradicional, entre o educador e o educando. Boal, depois de muita pesquisa, consegue o mesmo no teatro: promove, com sua proposta estética, o mesmo esfacelamento, mas de um muro que o processo histórico ergueu entre a plateia e a cena. (PARANHOS, 2009, p.16).

O contato de Boal com o educador Paulo Freire, que se estabeleceu com a implementação do Programa de Alfabetização Integral - ALFIN, no Peru, em 1973, impulsionou o surgimento do Teatro do Oprimido. De acordo com Boal (1983, p. 136), o Governo do Peru, de posição revolucionária, naquele momento implementou esse processo para erradicar o analfabetismo num período de aproximadamente quatro anos.

²¹ Espect'ator é um termo cunhado por Boal para identificar, em seu Teatro Fórum, uma forma dialógica de fruição teatral, que se processa na intervenção cênica do espectador sobre o modelo de realidade dramatizada. Essa atitude estético-teatral pretende redefinir mecanismos de libertação dos sujeitos em suas dinâmicas sociais.

No ALFIN os alfabetizadores utilizavam a linguagem teatral como instrumento de alfabetização e letramento²². No entanto, outras linguagens artísticas também eram utilizadas para alfabetizar, gerando uma multiplicidade de ações estético-pedagógicas. Nesse processo, Boal procurava mostrar, na prática, a possibilidade de colocar o teatro a favor dos oprimidos, para se expressarem pela linguagem teatral, recém descoberta por eles, e encontrarem novos caminhos.

A metodologia do Teatro do Oprimido propõe a inclusão social do espectador, quando age e interage cenicamente com as dimensões da sua vida. A motivação para a ação dramática no Teatro do Oprimido é a própria razão e emoção do “espect-ator”, que desenvolverá mecanismos de mudança através de simulações do real. Para Boal (1983, p. 138), só é possível compreender essa Poética do Oprimido caso se entende o seu objetivo principal, que é transformar aquele que assiste à cena passivamente num sujeito atuante, que tenha o desejo e a capacidade de invadir a cena e improvisar.

O Teatro do Oprimido conjuga jogos e técnicas teatrais, que agem como facilitadores dos processos físicos e intelectuais, possibilitando que o sujeito oprimido – “espect-ator” - se expresse, dialogue e transforme sua realidade. Sua estrutura metodológica é composta por: Teatro Jornal; Teatro Imagem; Teatro Invisível; Teatro Fórum; Arco-Íris do Desejo; e Teatro Legislativo. Um arsenal essencialmente guiado por uma filosofia que Boal apresenta em sua obra “A Estética do Oprimido” (2009).

De acordo com Mattos (2016), a utilização de jogos que misturavam som, imagem e palavras (multilinguagem), característica da Estética do Oprimido, passaram a ser utilizados por Boal, a partir de 2001, “para potencializar sensorialmente a equipe e provocar a criação e a execução de uma estética própria” (p. 34). Até então, as cenas apresentadas contavam com contribuição especializadas de cenógrafos, figurinistas e outros profissionais.

Essa apropriação técnica pelos oprimidos é de caráter fundamental e Boal (2009, p. 19) ainda acrescenta que: “Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la”.

²² A proposta do Projeto ALFIN continha essas duas dimensões - alfabetizar e letrar, pois intencionava ensinar a estrita codificação de letras e números, o uso semântico desses códigos e a compreensão das demandas sociais pela interpretação da realidade.

Com a proposta de desenvolver processos artísticos-estéticos pelas diferentes linguagens, os próprios atores passam a solucionar as necessidades em relação aos cenários, figurinos, adereços, música, etc. Segundo Mattos (2016, p. 36), no limiar da Estética do Oprimido, Boal costumava dinamizar “experiências com jogos de imagem, palavra e som em laboratórios periódicos”. Buscava investigar, na prática, jogos de diferentes contextos e inéditos ao método, num processo de aplicação, observação e avaliação coletiva. Essa dinâmica era seguida por compartilhamento de relatórios entre Boal e os Curingas. Isso, porque esses laboratórios normalmente aconteciam no CTO – Centro de Teatro do Oprimido.

Na perspectiva de Mattos (2016, p. 38), a Estética do Oprimido objetiva “potencializar sensível e esteticamente os participantes com o intuito de provocar o protagonismo criativo através de apropriação dos meios de produção artística”. Tanto ele quanto Turle (2016), entendem que as raízes da Estética do Oprimido se encontram no Operação ALFIN – Alfabetização Integral, no Peru, quando Boal alfabetiza utilizando as múltiplas linguagens artísticas, junto a outros artistas-pedagogos, que também aplicavam princípios da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987).

A metodologia do Teatro do Oprimido, na perspectiva de Mattos (2016), é toda baseada em jogos, uma presença que inicia com a sensibilização e preparação corporal dos jogadores para o Teatro-Fórum e vai até a intervenção cênica, quando os sujeitos da plateia são transformados em “espect’atores”. Isto, porque todos “os jogos da Estética do Oprimido são pensados com a finalidade de potencializar habilidades estéticas e criar uma percepção sensível, crítica e reflexiva nos participantes” (p. 48).

Ao se trabalhar com os jogos e exercícios propostos pela metodologia de Boal, é necessário que se evite a dor e a violência, em contrapartida, se cultive uma dinâmica de prazer, interação, estímulo e compreensão. Inclusive, é importante negar a competição, a performance vazia e perseguir meios de cada um superar os seus próprios limites. Essas são regras elementares para se praticar o arsenal do teatro de Boal.

A metodologia do Teatro do Oprimido apresenta etapas progressivas, as quais dinamizam o fazer teatral e possibilitam uma evolução sensório-intelectual dos atores. Essas etapas facilitam a aplicação do método, para que o oprimido domine meios de produção teatral e possa “libertar-se de sua condição de “espectador” e assumir a de “ator”, deixando de ser *objeto* e passando a ser *sujeito*, convertendo-se de testemunha em protagonista”. (BOAL, 1983, p. 143).

As etapas progressivas transformam o oprimido em espect-ator e, segundo Boal (1983, p. 143-144), se esquematizam da seguinte forma:

1ª Etapa – Conhecimento do Corpo: Corresponde a exercícios que facilitam o conhecimento do próprio corpo, percebendo potencialidades, limites e fraquezas, inclusive as marcas indesejáveis oriundas de relações sociais opressoras;

2ª Etapa – Tornar o Corpo Expressivo: É o momento em que o corpo passa a se expressar de forma criativa, evitando jogar com formas habituais e cotidianas.

3ª Etapa - O Teatro como Linguagem: Nesta fase, a essência do jogo permanece e abre espaço para a prática teatral propriamente dita. Os jogadores passam a vivenciar a linguagem do teatro, em processos de criação cênica, que podem ser dinamizados por Dramaturgia Simultânea (1º grau), Teatro-Imagem (2º grau) ou Teatro-Debate (3º grau).

4ª Etapa – Teatro como Discurso: Momento de intervenção do espect-ator, em que o sujeito oprimido apresenta sua estrutura de espetáculo, de acordo com o seu discurso. É o momento para dialogar e discutir possibilidades de intervenções na realidade.

Essa sistematização em etapas, que compõem a Poética e a Estética do Oprimido, soma-se às “Cinco Categorias” que organizam os jogos e exercícios focados na “des-especialização” dos oprimidos.

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria. (BOAL, 2002, p. 89).

Assim, as cinco categorias de jogos e exercícios se apresentam organizadas como: I - Sentir tudo que se toca; II – Escutar tudo que se ouve; III – Ativando os vários sentidos; IV – Ver tudo que se olha; V – A memória dos sentidos.

Por uma questão didática, Boal se refere ao seu conjunto de Jogos e exercícios, que formam o seu arsenal de luta contra a opressão, como “joguexercícios”, cunhando um termo que pretende referenciar uma “simbiose estética”, conjugando o jogo na sua dimensão coletiva e o exercício na sua perspectiva individual. Neste último, ele propõe uma reflexão física sobre si mesmo e no primeiro, um diálogo dos corpos, na exigência de interlocução e extroversão.

Os jogos e exercícios da Estética do Oprimido não têm, necessariamente, uma ordem a ser seguida, pois a sua aplicabilidade deve ser conectada aos objetivos perseguidos. Boal (2002)

apresenta de forma clara essa proposta, após descrever suas técnicas de “joguexercícios”, quando esclarece ao leitor:

Quero lembrar novamente que o uso dos jogos e exercícios que precedem essas técnicas não é, de jeito algum, obrigatório. De fato, nada no Teatro do Oprimido é obrigatório, porque cada exercício, jogo ou técnica, embora tendo objetivos próprios específicos, contém a totalidade do processo. Há conjugação e inter-relação contínuas entre os exercícios, jogos e técnicas de todas as formas do Teatro do Oprimido: Teatro-Jornal, Teatro-Imagem, Teatro-invisível, Teatro-Fórum, Fotonovela, etc. Um professor, por exemplo, pode muito bem sugerir que seus alunos usem técnicas de imagem no decorrer do curso, mesmo que não tenha feito nenhum exercício preparatório. (p. 233).

O sistema de “joguexercícios” elaborado por Boal se encontra em diferentes obras do autor e compõe a sua “Estética do Oprimido”, que também é resultado de um processo de trabalho que ele desenvolveu ao longo da sua trajetória de vida como homem de teatro, desde que inseriu o sistema de “Coringa”, no Teatro de Arena em São Paulo. Ao estruturar a sua estética artística, o Teatro do Oprimido reforça seu propósito maior na produção teatral, no processo de criação, sem fixação exacerbada no produto artístico final. Isso porque, de acordo com Boal (2009, p. 22), a estética se relaciona com a maneira de produção e percepção do objeto artístico.

Para quem atua no processo estético, com o entendimento da arte, numa apropriação do conteúdo e da forma, percebe-se com maior propriedade das partes e do todo. “Quando deixamos de *olhar* tudo ao mesmo tempo é quando realmente *começamos* a ver – vemos *conjuntos*: curvas e retas, profundidades e cores”. (BOAL. 2009, p. 97).

Na perspectiva de Boal (IDEM), o conceito de arte na Estética do Oprimido nada tem a ver com hierarquias que vigoram no sistema hegemônico elitista, que sacralizam aprendiz, artista, talento, gênio, etc. É um processo estético criativo que opera por metáforas, com a capacidade de tornar os elementos da realidade em produto artístico, para serem compartilhados, socializados. Esse “produto artístico – obra de arte – deve ser capaz de despertar ideias, emoções e pensamentos semelhantes aos que levaram o artista à sua criação”. (p. 118). Inclusive, entende a relevância do uso de metáfora na representação artística, por ela carregar em si uma concepção organizada do mundo, como uma outra coisa dela mesma, representando uma visão de mundo. “Metáfora é *meta*: é *além de*”. (p. 119).

Os recursos cênicos como cenário, figurino, iluminação e sonoplastia servem como potentes dispositivos metafóricos, por serem elementos que podem agir na centralidade ou periferia do discurso teatral. Para Rancière (2009, p. 18), as imagens do cenário, os textos da dramatização e os movimentos da dança coral são maneiras de perceber e pensar as artes, numa perspectiva de dar sentido à comunidade, representando a “partilha do sensível”, que estabelecem políticas. Além disso, essa partilha define o modo como atua politicamente a coletividade e as suas formas de refletir, pensar e agir no interior dos movimentos sociais.

É possível pensar a Estética do Oprimido como uma metodologia teatral de vanguarda, quando a percebemos como invenção de processos sensíveis e prospecções de futuros possíveis, rompendo com a antiga visão de teatralidade espetacular do teatro “burguês”. “O regime estético das artes é, antes de tudo, a ruína do sistema de representação, isto é, de um sistema em que a dignidade dos temas comandava a hierarquia dos gêneros da representação”. (RANCIÈRE, 2009, p. 47).

Ao quebrar as barreiras das linguagens e dos gêneros, a Estética do Oprimido permite mapear, em sua prática, trajetórias carregadas de sensações dizíveis, visíveis e audíveis, ultrapassando os muros da passividade estética e reconfigurando diferentes maneiras de atuar. Coloca-se uma Estética que permite ao germinar da criação teatral avançar à cena, se construindo inclusive na própria cena, num ensaio-apresentação de contextos e conflitos amalgamados entre a ficção e a realidade. “A revolução estética redistribui o jogo - poético - tornando solidárias duas coisas: a indefinição das fronteiras entre a razão dos fatos e a razão das ficções e o novo modo de racionalidade da ciência histórica (grifo nosso)”. (RANCIÈRE, 2009, p. 54).

A Estética do Oprimido se desenvolve à medida em que o local e o global estão cada vez mais conectados. Uma interação que torna a metodologia do Teatro do Oprimido mundialmente conhecida, utilizada em dezenas de países gerando, nessa amplitude de contextos e perspectivas, abordagens extremamente variadas. Logo, o que se traduzia numa metodologia, ampliou-se com o passar do tempo e transformou-se em Estética. De acordo com o seu criador, nesse teatro é o próprio sujeito quem deve criar a sua estética teatral, escapando às injunções do teatro burguês, tornando-se autor tanto da cena quanto da cenografia, dos figurinos e de outros elementos dramáticos.

O Teatro do Oprimido passa a se caracterizar em Estética do Oprimido, quando diversifica suas práticas, ferramentas e seus materiais. Nessa perspectiva, coloca o fazer teatral

num processo híbrido de criação com as demais linguagens artísticas, recorrendo aos instrumentos das Artes Visuais, Música e Dança, inclusive, expressando ideias e ideais por essas linguagens.

Em sua experiência com o Teatro Popular, no Peru, em 1973, quando participava da Operação ALFIN, no contexto da alfabetização de adultos, Boal (1983) percebe que, ao se dominar uma nova linguagem, o sujeito adquire uma nova maneira de se apropriar da realidade e compartilhar esse conhecimento com os outros. O autor acrescenta que: “Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la”. (p. 137).

A experiência de Boal no ALFIN coloca-lhe em contato com diferentes artistas e educadores, que dialogam sobre as múltiplas linguagens e os diferentes saberes e fazeres na arte-educação. Esse contexto apresenta as sementes da Estética do Oprimido, principalmente quando o autor elabora um quadro representativo das linguagens artísticas, como segue:

QUADRO DAS DIVERSAS LINGUAGENS		
COMUNICAÇÃO DA REALIDADE	CONSTATAÇÃO DA REALIDADE	TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE
Linguagem	Léxico (Vocabulário)	Sintaxe
Idioma	Palavras	Oração (sujeito, objeto, predicado verbal, etc.)
Música	Instrumentos musicais e seus sons (timbre, tonalidade, etc.), notas	Frase musical, melodia e ritmo
Pintura	Cores e formas	Cada estilo possui sua própria sintaxe
Cinema	Imagem (secundariamente, a música e a palavra)	Montagem: corte, fusão, superposição, <i>fade in</i> , <i>fade out</i> , <i>travelling</i> , etc.
Teatro	SOMA DE TODAS AS LINGUAGENS POSSÍVEIS: palavras, cores, formas, movimentos, sons, etc.	AÇÃO DRAMÁTICA

Fonte: (BOAL, 1983, p. 183).

Naquele momento, Boal denominava a sua prática: como Teatro do Oprimido e como “Poética do Oprimido”. Fato que se observa no título do livro “Teatro do oprimido e outras poéticas políticas”, que reúne ensaios e relatos sobre suas experiências, desde 1962, no Teatro de Arena, até 1973, em Buenos Aires, em seu exílio. E, também, quando esclarece os objetivos do seu Teatro: “Para compreender bem esta *Poética do Oprimido* deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”. (BOAL, 1983, p, 138). O termo “Poética do Oprimido” aparece em diferentes passagens do mesmo texto.

A Estética do Oprimido vem possibilitar o exercício do pensamento sensível, num direcionamento do sujeito aos seus questionamentos, e encontrar caminhos para a sua emancipação e cidadania social. Em entrevista, Augusto Boal acrescenta: “A gente não pode parar de fazer arte e deixar de usar o pensamento sensível nunca, porque é uma forma de entender melhor o mundo”. (LEAL, 2009). Ele também considera essencialmente importante os pensamentos sensível e simbólico. Para ele, é pelo uso desses pensamentos que o indivíduo se liberta, por perceber o mundo, se expressar e adquirir conhecimento.

Os meios de comunicação das classes dominantes produzem uma “Estética Anestésica”, que programa e monopoliza os sujeitos, tornando-os obedientes e sem criatividade. Para Boal (2009, p. 18), esses meios dominantes geram canais que incutem “códigos, rituais, modas, comportamentos e fundamentalismos religiosos, esportivos, políticos e sociais que perpetuam a vassalagem”. Uma “Invasão de Cérebros” que bloqueiam o pensamento sensível.

Na Estética do Oprimido, quando Boal (2009) menciona os termos cérebro, neurônios e sinapses, refere-se a micro e macroestruturas sócio-políticas, que geram dinâmicas de poder sobre aqueles situados na base da pirâmide social, na situação de oprimidos. O autor entende ser através dos canais do som, imagem e palavra que a opressão dos dominantes se veicula e, também, que os oprimidos devem se rebelar e agir, numa luta que os removam da contemplação passiva.

Boal (2009) apresenta a sua “teoria dos Neurônios Estéticos”, argumentando sobre a capacidade que o ser humano tem de pensar o mundo pelos sentidos, através das sensações que acessam o cérebro pelo complexo nervoso e suas ramificações. Para o autor, “O processo estético é expansivo porque cada estímulo em uma área cerebral estimula áreas adjacentes, nelas se expande e com elas se estrutura: o cérebro é um ecossistema”. (p. 114).

Nesse aspecto, Vygotsky (2005) contribui afirmando que o cérebro é um sistema aberto e possui uma plasticidade dinâmica, moldada de acordo com o desenvolvimento do indivíduo e influenciada pela cultura humana. Assim, quando Boal apresenta uma dramaturgia para lutar contra o mercado capitalista, que incute seus ideais de mercado nas mentes dos sujeitos, colabora com a educação estética dos atores sociais.

A Estética do Oprimido estimula seus praticantes a pensarem pelas diferentes linguagens e propõe novas formas de refletir a realidade e transformar o mundo. Isto, porque ao serem estimulados, os seus neurônios “formam circuitos cada vez mais capazes de receber, transformar e transmitir mais mensagens simultâneas – sensoriais e motoras, abstratas e emocionais”. (BOAL. 2009, p. 116). Essa capacidade cerebral pode ser útil ao indivíduo reflexivo ou torná-lo um ser manipulado, se ignora a possibilidade de ser influenciado pelo sistema potente informações veiculadas pelo mercado ou se conscientiza e luta para mudar o estabelecido.

Durante um processo artístico, os circuitos neuronais formam redes em direção ao cérebro, que capilarizam trajetos inéditos e processam novas conexões, formando “circuitos neuronais estéticos”, que emitem e provocam sensações inundadas de referenciais simbólicos. E, de acordo com Boal (2009, p. 121), “esses neurônios permitem ao indivíduo organizar o mundo de forma *estética* e não apenas *noética*²³, para conhecê-lo pleno de posse da paleta do entendimento sensível, que aprofunda a paleta simbólica”.

Essa estrutura conectiva humana vem se tornando um canal de manipulação dos agentes sociais, pelo capital dominante (mercado), que compreende a potência expressiva da imagem, do som e da palavra, cujas estruturas podem ser depuradas para servir a um discurso específico. Em relação a esses elementos estéticos, palavra, som e imagem, Boal (2009, p. 136) argumenta que “são livres enquanto possível criação acessível a todos os seres humanos, mas os meios de comunicação que os fazem circular são privativos do poder econômico que os fabrica, padroniza, difunde, controla e usa”.

É nessa ótica, que a Estética do Oprimido se coloca, como intervenção artística interativa, de caráter crítico-reflexivo, para emancipar os sujeitos dessa estrutura dominante, que utiliza todos os meios possíveis de manutenção do *status quo* e a dinâmica de alienação social. Uma forma de luta pela libertação dos oprimidos, que propõe aos sujeitos um olhar próprio sobre a sua

23 A noética se refere à dimensão espiritual (noos) do indivíduo, onde os valores são eticamente acessados e utilizados de forma criativa.

realidade, entendendo a verdade dominante e os mecanismos de opressão que lhes impedem acessar a liberdade individual e a cidadania. Inclusive, a Estética do Oprimido pretende “transformar em teatro todos os locais, grandes ou pequenos, no campo e na cidade, onde vivem e trabalham homens e mulheres: teatro é o mundo, e seus atores são a sociedade”. (BOAL, 2009 p. 136).

Ao assistir a uma cena teatral, o espectador está diante de uma obra de arte, profissional ou não, essa interação gera no sujeito que aprecia o fenômeno denominado “identificação”. De acordo com Boal, na arte esse processo de identificação possui dois sentidos: um é a relação de “identificação com” a obra (sentimento); e o outro, a relação de “identificar a” obra (simbolização). Essa dinâmica perceptiva se difere da atitude de “identificação” como empatia, que Boal (1983, p. 49) nos apresenta, como a passividade do espectador, que delega poder de ação ao personagem durante a apresentação teatral. Esse duplo sentido, em relação ao processo de identificação se relaciona diretamente com a transformação do espectador em “espect-ator”, no Teatro do Oprimido.

De acordo com Boal (2009, p. 159-161), a “objetividade da arte” se estrutura em três níveis da percepção humana. Primeiro, captamos as informações, para a aquisição de conhecimentos, que nos chegam pelos sentidos, percorrem uma rede neural, acessando o cérebro e formando imagens mentais. Em seguida, ocorre a tomada de decisões, quando os conhecimentos já adquiridos são articulados com as novas informações percebidas, numa etapa de decisão e reação. Por ser humano, diferimos dos animais e sentimos a necessidade de ponderar nossas decisões, evitando agir pelo instinto e violar os códigos de humanidade. Assim, tangenciamos a dimensão ética ou moral, que nos levam aos limites da consciência. Por fim, a consciência ética, por ser exclusiva do ser humano, se manifesta no nível da percepção, valora e dá sentido às decisões tomadas.

É neste nível ético que se devem mover o Teatro e a Estética do Oprimido: não bastam boas ideias, é necessário que sejam justificadas; não basta trabalhar com ideias que já existem, é necessário inventar, porque todas as situações, mesmo repetidas, são sempre novas.

No nosso trabalho teatral, devemos amplificar todos os níveis de percepção, especialmente o ético, para que nossas escolhas sejam conscientes – com ciência – das possibilidades que existem ou podem ser criadas em cada situação! (BOAL, 2009. p. 160-161).

Percebe-se, na Estética do Oprimido, uma maior valorização do processo frente ao produto artístico, tal como na sociedade o processo democrático é essencial face à democracia idealizada. Em sua Estética, Boal (2009, p. 162) faz “distinção entre o *fazer*, isto é, o processo estético, e o *que é feito*, o produto artístico. Para que este exista, aquele é necessário; mas não é necessário que o processo estético dê origem ao produto artístico, à obra de arte”.

O Teatro do Oprimido, persegue o belo escondido naqueles que o praticam, mesmo entendendo que muitos não possuam habilidades para elaborar um produto artístico, é importante acreditar na capacidade humana de desenvolver processos estéticos. Para Boal (2009, p. 170), o seu teatro “trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo; nele, se descobrindo”.

O processo de criação artística tanto pode acontecer por meio individual quanto coletivo, principalmente quando portamos ações políticas na produção estética, que envolvam o plural: objeto, subjetividades e contexto - uma dimensão que dá forma e visibilidade à obra quando a coloca diante do outro; outra que representa as estruturas do pensamento, as imagens mentais idealizadas pelo artista ou coletivo de artistas; e, a perspectiva histórica, de tempo e espaço, que situa a obra e suas características, quando ocorre a partilha do sensível.

De acordo com Boal (2009, p. 163), o Teatro do Oprimido consiste num “ensaio para a transformação do real e não apenas um fenômeno contemplativo, por mais transformadora que a contemplação já possa, em si mesma, ser”. Dessa forma, fica evidente a importância do processo em sua estética, quando se apresenta como um dispositivo de emancipação dos sujeitos pela linguagem da Arte.

Uma nova politicidade do sensível é apresentada quando a Estética do Oprimido alcança em sua estrutura a palavra, a imagem e o som, gerando uma lógica própria de partilhas estéticas, num modelo que embaralha e subverte as regras do dizível e do visível. Nesse sentido, inaugura um paradigma da representação teatral com implicações políticas. Primeiro, porque a dimensão política existente na simbologia representativa das formas, que carregam em suas estruturas discursos que interferem na propriedade onde interage. Segundo, que o diálogo das linguagens demarca campos híbridos capazes de terceirizar dimensões discursivas, afetando aquelas estabelecidas e estabilizadas. Assim, são geradas diferentes partilhas do sensível no contexto das artes da cena.

Em relação ao regime estético das artes, a Estética do Oprimido se compromete em tornar o espetáculo agradável ao olhar do espectador e não perdendo, em qualquer medida, o seu papel político-educativo. Assim, as suas dimensões estética e artística são acessadas, gerando a potencialização do sensível, num percurso de desmecanização de pensamentos e comportamentos repetitivos do cotidiano. “O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes”. (RANCIÈRE, 2009, p. 33-34).

Após realizar conceitualmente a conversão de espectador (apreciador) para *espect-ator* (atuante), Boal (2009, p 164) propõe também uma transmutação conceitual da prática teatral, convertendo “o lugar de onde assiste” para “o lugar onde se pratica” teatro, tal como descreve:

Esta forma teatral revolucionária na medida em que o Teatro – do grego, Theatron, thea-tron – deixa de ser o “lugar onde se assiste o espetáculo, ou é o próprio espetáculo” (Houaiss) e se transforma em arena onde os espectadores e atores, assumidos como artistas e cidadãos, fabricam um espetáculo que pulsa em permanente movimento, como a vida: práxis-tron.

Fazemos práxis-tron, não thea-tron.

As revoluções, práticas e conceituais, que o Teatro do Oprimido propõe e apresenta, envolvem maneiras de agir, atuar, perceber e interferir no mundo, pela apropriação de linguagens, métodos e dispositivos artísticos, formando um “arsenal” de luta para a cidadania.

É nessa lógica agregadora, que a Estética do Oprimido entende a necessidade de desenvolver processos artísticos pelos canais da palavra, da imagem e do som. Três elementos formais constituem a seiva da “metáfora arbórica” da Estética do Oprimido, e formam um produto que potencializa a dinâmica do fazer teatral colaborativo.

2.1. A árvore como metáfora

O desenho de uma árvore frondosa é a estrutura imagética que situa cada elemento da Estética do Oprimido, de forma que eles se conectam, constantemente, uns dos outros. De acordo com Sarapeck (2016, p. 148), “em meados de 2005, Boal propõe sistematizar o método em uma metáfora que o representasse. A árvore é a figura escolhida em discussão com a equipe em Seminários”. A seguir, apresentamos sua configuração:

Árvore da Estética do Oprimido



Fonte: Sarapeck (2016, p. 150).

O Teatro do Oprimido transgride as regras estabelecidas pela hegemonia teatral, com a derrubada dos seguintes muros: (1) a queda da barreira palco-plateia, para que todos possam sentir e usar o poder da atuação, da cena; (2) derrubada das estruturas que separam “vida real” de “espetáculo teatral”, para que ocorram etapas de preparação à revolução cidadã; (3) queda do muro que separa “artistas” de “não-artistas”, considerando todos iguais, humanos nas suas diferenças, para pensar a arte e a cultura por canais sensíveis.

De acordo com Boal (2009, p. 185), o seu Teatro é uma simulação da realidade, “intervenção concreta no real. Não se trata apenas de conhecer a realidade, mas de transformá-la

em outra melhor – obra dos próprios oprimidos conscientes, ou conscientizáveis, com os quais somos solidários”. O autor enfatiza que o Teatro do Oprimido deve gerar, permanentemente, *ações sociais concretas e continuadas*, de maneira que algo novo esteja sempre em formação.

“Ética e Solidariedade, em forma estética, são a *seiva* que alimenta a Grande Árvore do TO e viajam pelas artérias axiais da *palavra*, da *imagem* e do *som*, transitam pelos *jogos*, metáfora da realidade”. (BOAL, 2009, p. 188).

Num percurso em que se encaminham as “ações sociais concretas e continuadas”, localizam-se o Teatro Imagem, com formas de percepção não-verbal, que são estimuladas a partir de processos criativos, individuais ou coletivos, e o Teatro Fórum, que possibilita aos oprimidos expressarem suas opiniões verbalmente, intervindo na realidade. As quatro grandes copas da Árvore da Estética do Oprimido são: o Teatro Jornal; o Arco-Íris do Desejo; o Teatro invisível; e o Teatro Legislativo.

Descreveremos, a seguir, como se estabelecem esses processos de criação teatral na Estética do Oprimido.

2.1.1. Teatro Jornal

A pressão da ditadura militar, no Brasil, aos meios de comunicação fazia com que as notícias veiculadas à população não representassem a verdade dos fatos. Nesse período de repressão à liberdade de expressão, que vigorou institucionalmente entre 1964 e 1985²⁴, que terminou com a Constituinte e a entrada do Presidente José Sarney (o primeiro governo civil depois da ditadura), nas mídias, impressas, sonoras e audiovisuais, tudo que revelasse verdades sobre as opressões daquele momento precisavam ser recriadas por metáforas. Nesse contexto, o teatro Jornal é criado por Boal, junto ao Núcleo Teatro de Arena, em São Paulo, como uma das técnicas teatrais para escapar da censura e estimular o debate político.

A proposta era selecionar uma notícia de jornal ou “qualquer outro material não-dramático” que fosse relevante e apresentasse censura em seu contexto, para apresentar ao público de forma criativa e provocar a reflexão e o debate. De acordo com Boal (1983, p. 165), foram desenvolvidas algumas técnicas de apresentação neste modelo de teatro, sendo elas: leitura simples; leitura complementar; leitura com ritmo; ação paralela; improvisação;

²⁴ Em 1971, Boal precisou abandonar o Brasil devido as pressões decorrentes da ditadura militar.

reforço; concreção da abstração; e texto fora do contexto. De acordo com Santos (2016, p. 71) o Teatro Jornal, a partir do intenso trabalho do Teatro de Arena, “gerou algo em torno de 50 núcleos de Teatro-Jornal, que desenvolviam performances baseadas nas notícias dos temas de seu interesse para apresentar e discutir com plateias distintas”. E FRATESCHI (2009, p. 48) comenta ainda que “Boal considera o Teatro Jornal como o início do Teatro do Oprimido, onde o teatro deixa a sala de espetáculo e ganha outros espaços. Onde o público ganha a cena e a voz”.

2.1.2. Teatro Imagem

O Teatro-Imagem é uma forma de os oprimidos se expressarem cenicamente utilizando apenas as imagens, sejam elas corporais ou fisionômicas, mas sem o uso da linguagem verbal. As primeiras experiências com essa técnica, segundo Boal (2002, p. 05), ocorreram em seu exílio, na Europa. “Naquela época, utilizávamos técnicas muito simples, quase intuitivas. Mais tarde, desenvolvemos outras mais elaboradas e complexas, especialmente no *Arco íris do desejo*, que trata das opressões interiorizadas”. No entanto, as pesquisas de Santos (2016, p. 78) apontam que a gênese dessa técnica se encontra no projeto de alfabetização ALFIN²⁵, quando na “impossibilidade de comunicação verbal num mesmo idioma, criava um desafio para o trabalho coletivo, no qual a palavra falada e escrita, apesar de ser o objetivo final do projeto, não poderia ser o centro das atividades com o grupo”.

Os “atuantes”²⁶, na prática do Teatro do Oprimido, pensam e debatem seus problemas e dilemas cotidianos para simular suas revoluções. E, na especificidade do Teatro-Imagem, utilizam seus corpos para esculpirem, pela “imagem de transição”, quadros que representam as possibilidades de transformação das suas realidades.

O processo de criação em Teatro-Imagem segue, basicamente, a seguinte estrutura:

- a) No primeiro momento, um tema geral é apresentado e a partir dele se propõe construir um pensamento coletivo, com um grupo de espect’atores (escultores) esculpindo

²⁵ Com referência nas páginas anteriores.

²⁶ Termo que utilizamos para identificar aqueles que se expressam pela linguagem teatral, mais especificamente pelo Teatro do Oprimido, e que se refere a sujeitos/cidadãos, oprimidos ou não, ou estudantes de Teatro (ator-estudante, sujeito-ator-praticante). Ou seja, uma alternância à palavra “espect’ator”, cunhada por Augusto Boal.

outro grupo (estátuas), inclusive com a possibilidade de inserir objetos presentes. A ideia é que se apresente uma imagem real de uma situação de opressão. Ao ser apresentada a imagem pelo grupo, os outros espect'atores podem sugerir mudanças, quantas vezes quiserem, até que se chegue a um consenso.

b) O passo seguinte é solicitar aos espect'atores que criem uma imagem ideal, onde a opressão apresentada tenha sumido.

c) Nesse momento, os espect'atores devem criar uma imagem de transição através do debate e da experimentação de imagens possíveis. Os atuantes que incorporaram as imagens (estátuas) apresentam, em câmara lenta, o movimento de transição entre a imagem real e a imagem ideal. Assim, criam uma imagem de transição.

d) Por fim, pede-se, ainda, aos que atuam como estátuas, que interpretem cada um o seu personagem oprimido, no contexto da opressão apresentada pelo grupo, enfatizando o personagem e evitando a própria personalidade.

2.1.3. Teatro Invisível

O “Teatro-Invisível é teatro!”, esclarece o seu criador, Augusto Boal (2002, p. 11) e acrescenta que este deve se conceber a partir de um texto escrito, que contém as diretrizes que irão detonar o *fórum* temático. Uma estrutura textual que pode ser mudada com a dinâmica da ação teatral e adaptada na medida em que os “espect-atores” vão intervindo na encenação. Após escolhido o tema e a pequena estrutura da peça, deve-se ensaiar como na concepção do teatro tradicional, mesmo sabendo que será apresentado num espaço cênico diferente de um palco e para um público que não tem a compreensão do acontecimento teatral. É um teatro para ser apresentado em lugares que possam detonar discussões relevantes, normalmente onde há grande concentração de pessoas, como bares, transportes públicos, praças, convenções, etc.

Essa forma de teatro, de acordo com Santos (2016, p. 88-89): “objetiva dar visibilidade ao que está invisível na vida cotidiana. Revelá-lo como encenação teatral pode colocar o grupo em risco e criar uma sensação de traição entre os espectadores/as”.

Assim, a interpretação, o texto encenado e as marcações ensaiadas devem parecer “naturais” e seguidas ao máximo, para minimizar as improvisações. A mesma autora argumenta que o Teatro-Invisível se refere a “um modelo criado como Fórum, que deve ser produzido a

partir do estudo da situação e deve ser ensaiado como tal, para que o grupo possa testar possibilidades de intervenção”. (p. 89). O término da apresentação ocorre com a saída do último ator. Num momento posterior, todos se encontram para uma avaliação da cena apresentada.

2.1.4. Teatro-Fórum

O Teatro-Fórum é uma forma de teatro que consiste em dramatizar um problema da vida real, onde opressor e oprimido são mostrados em ação, vivenciando o conflito que gera o foco de opressões. O grupo escolhe o ponto da cena, onde ela será congelada e uma pergunta será jogada à plateia. Então, o espectador que desejar entrar na cena, para intervir na ação dramática, assume o lugar desejado no conflito.

Para levar os sujeitos da plateia à cena, segundo Boal (2002, p. 29), o modelo de ação ou peça apresentada “deve apresentar um erro, uma falha, para que os espect’atores possam ser estimulados a encontrar soluções e a inventar novos modos de confrontar a opressão”.

A ideologia de cada personagem deve ser claramente exposta, de forma que as relações opressivas marquem o tipo de política estabelecida. Toda a formalidade cênico-dramática precisa contribuir e potencializar a narrativa, numa estética de interpretação clara, que intensifica expressividade, movimentação e visualidade da cena.

De acordo com Boal (2002, p. 30), o Teatro-Fórum “é um jogo artístico e intelectual entre artistas e espect’atores. É necessário que o *curinga* explique aos espectadores as regras do jogo e os convide a fazer alguns exercícios de aquecimento”.²⁷ E, complementa Vannucci (2016, p. 320), que “o Teatro-Fórum é um dispositivo de jogo que, colocado à disposição dos *espect’atores*, funciona como treinamento da cidadania, reestruturando e fortalecendo a produção de presença do cidadão-artista”.

2.1.5. Arco-Íris do Desejo

O Arco-Íris do Desejo é um conjunto de técnicas que objetiva a análise de processos de opressão internalizados e, de certa forma, cristalizados no indivíduo. Essas técnicas foram desenvolvidas, na Europa, a partir do momento em que Boal percebe, na França da década de

²⁷ O passo a passo da apresentação de uma cena de Teatro-Fórum pode ser compreendido no livro “Jogos para atores e não-atores” (BOAL, 2002, p. 30-31).

1980, ao desenvolver oficinas de Teatro do Oprimido, uma opressão instalada nos indivíduos, mas que não demonstrava a fonte opressora. Era como se não houvesse um “opressor palpável”. Então, Boal passou a realizar laboratórios teatrais, em parceria com sua esposa Cecília Boal, que investigavam essas formas de opressão, “desconfiguradas”. De acordo com Santos (2016, p. 94-95), ao se praticar o Arco-Íris do Desejo:

O grupo deve partilhar histórias pessoais e encontrar uma forma “consensual” de escolher uma delas, de maneira a revelar a questão que melhor expresse o interesse e a necessidade coletiva de discussão. A escolha de uma das histórias disponibilizadas é, em si, fundamental, pois representa o primeiro passo para coletivizar o processo de trabalho. [...] A meta não é aprofundar na direção do indivíduo, mas multiplicar as possibilidades de compreensão do mecanismo de opressão com as distintas perspectivas do coletivo.

O mecanismo de opressão, quase invisível, ocorre de modo imperceptível por repertórios cotidianos, que o indivíduo vai assimilando sem identificar os opressores. Quando o Arco-Íris do Desejo é posto em prática, deve-se cuidar, então, que a opressão emergente seja identificada com o opressor e não se torne apenas um elemento catártico do sujeito.

2.1.6. Teatro Legislativo

Ao retornar do exílio, em 1986, Augusto Boal desenvolve o Teatro do Oprimido no “Plano Piloto da Fábrica de Teatro Popular”, nos CIEPs, junto ao Darcy Ribeiro²⁸. Mas a perda de Leonel Brizola nas urnas, pela reeleição, provoca o “desmonte” dos CIEPs e deixa de herança ao teatro carioca o CTO – Centro de Teatro do Oprimido.

O Teatro-Legislativo inicia, concretamente, no ano de 1993, após Augusto Boal vencer nas urnas a candidatura à Vereador da Cidade do Rio de Janeiro e iniciar os trabalhos na Câmara Municipal. O Teatro-Legislativo é um “desdobramento do Teatro-Fórum”, que permite aos espectadores atuarem nas propostas de leis com simulações de possibilidades e, ainda, propor leis para serem levadas à plenária e a votações teatralizadas. “Os resultados finais destas assembleias teatrais são examinados por um advogado, transformados em textos de lei e levados à Câmara de Vereadores para serem votados em sessões plenárias”. (BEZERRA, 2013, p. 104).

Esse modelo de teatro pretende mobilizar o cidadão a agir como legislador e atuar no exercício da cidadania ao criar, discutir, votar e propor leis, encaminhadas por um Vereador à

²⁸ Na época, Secretário de Educação e Vice-Governador de Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro.

plenária da Câmara. De acordo com Santos (2016, p. 113), o Teatro-Legislativo ultrapassa as questões legislativas, podendo “tratar da criação de uma lei original ou da modificação de uma lei já existente. Como também pode se referir a uma reivindicação ao governo, à organização de uma ação pública, um abaixo-assinado ou outra mobilização”.

Outras estruturas metodológicas do Teatro do Oprimido, como o Teatro-Fórum, cuja técnica recorre aos diferentes recursos do teatro-Imagem, adentram a estrutura do Teatro-Legislativo e o torna ainda mais potente em sua funcionalidade.

Teatro-Educação e emancipação social

O Teatro do Oprimido e a sua Estética se alinham aos preceitos da Educação, quando apresentam uma metodologia de gestão do conhecimento horizontal e democrático, num fazer teatral dialógico e contextualizado. Apresenta, inclusive, toda uma plasticidade cênica (palavra, som, imagem e movimento) gerada, originalmente, durante o processo teatral, por apropriação contínua dos meios e dos conteúdos. É um teatro eminentemente político e emancipatório, quando discute questões referentes às opressões sociais e elabora simulações de possíveis libertações. Uma estética que provoca, no curso das suas ações, retomadas de processos contra a asfixia dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos.

Apontaremos, nas linhas que seguem, as contribuições do Teatro do Oprimido com seus métodos e pressupostos éticos, estéticos, poéticos, sem perder de vista o contexto escolar, que é *locus* desta pesquisa. Nesta direção, tencionamos as ideias do teatrólogo Augusto Boal (1983, 2009) e do educador Paulo Freire (1989), por serem contemporâneos e tratarem a cidadania como um direito a ser assegurado a cada ator social.

Logo, trataremos a temática da emancipação dos sujeitos, na perspectiva da Cidadania Social, estruturada por Boaventura de Souza Santos (2000, 2013), que se articula com a matriz do projeto de Modernidade, caracterizado sobre dois pilares: Regulação e Emancipação; no primeiro, são estabelecidos os princípios de Estado, Mercado e Comunidade; e no segundo, as dimensões de racionalidades (a) Moral-prática do direito moderno, (b) Cognitivo-experimental da ciência e técnica modernas e (c) Estético-expressiva das artes e da literatura modernas.

Nessa concepção, pautaremos as reflexões em três etapas integradas, para evidenciar suas especificidades e oferecer maior clareza à intenção global do tema investigado. Então, dividiremos a dissertação em: “Educação e política”, para elucidar essa relação, que por vezes

gera divergência de ideias; “Teatro do Oprimido na educação”, pontuando como ocorreram as suas primeiras investidas no contexto educacional; e “Teatro do Oprimido para a cidadania social”, cuja temática encaminha as reflexões da pesquisa de campo.

2.1.7. Educação e política

No contexto da educação formal, mais especificamente na escola, existe a relevância dos diferentes fatores que viabilizam o desenvolvimento de pedagogias teatrais, atuando junto às atividades nucleares. São demandas que partem da dinâmica estruturada pelos sujeitos do próprio cotidiano escolar e, também, originárias das dimensões políticas que legitimam as práticas educativas.

A ideia de que a educação é sempre um ato político constitui para Saviani (2000, p. 81) um *slogan* elaborado para derrubar um antigo pensamento dominante, que se referia à educação como processo não-político, constituído por um “fenômeno estritamente técnico-pedagógico”. Para o autor, a política e a educação possuem uma relação paradoxal que, ao mesmo tempo que inseparáveis, assumem dinâmicas distintas.

Enquanto a educação se assenta num processo não-antagônico, em que o educador se coloca à disposição do educando, a política se desenvolve num jogo antagônico de confrontação de interesses e perspectivas. No primeiro, existe uma relação de convencimento e, no segundo, objetiva-se vencer. De acordo com Saviani (2000, p. 85), a política articula uma dimensão pedagógica que incorpora “a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos”.

Assim, política e educação formam uma relação potente nas sociedades organizadas em classes, um campo atravessado e habitado de verdades e poderes, gerando nos indivíduos o interesse e a capacidade de manifestação daqueles conhecimentos capazes de evidenciar as estruturas de dominação social. A escola, nesse aspecto, se torna o espaço de desenvolvimento democrático pelas subjetividades individuais e pelo pensar coletivo em relação à estrutura social.

Por ser considerado um lugar coletivo e democrático, um ensaio da “vontade geral” (ROUSSEAU, 2002), destinado à aprendizagem e conservação da cultura e dos princípios produzidos e acumulados pela sociedade ao longo do tempo, o espaço escolar é tensionado por interesses de dominação - colonização. É um lugar para construção de saberes, que na visão de

Libâneo (2014, p. 80), é também “instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto”. Entretanto, existe uma perspectiva conservadora, que acredita na ideia de que a prática educativa pode realizar-se num campo neutro, sem a submissão de interesses de pessoas ou grupos específicos.

A neutralidade política apontada por alguns em relação à escola, no entendimento de Paro (2002, p. 13), é “defendida principalmente pelos setores dominantes da sociedade e do Estado, dissemina-se amplamente na mídia e entre as populações desprovidas de uma concepção crítica da realidade social”. Essa neutralidade, defendida por aqueles que detêm poderes políticos e econômicos, encontra-se frequentemente a serviço de interesses particulares, visando a manutenção do *status quo*, a ordem social estabelecida, num modelo de sociedade que privilegia a classe social da elite dominante.

No contexto educacional não existe neutralidade, por se tratar de processos de ensino e aprendizagem, principalmente por articular elementos estruturantes da linguagem, comunicação, pedagogia, psicologia, dentre outros territórios epistemológicos que podem gerar novos conceitos e visões de realidades. Nesse sentido, o fenômeno educativo é um híbrido de elementos simbólicos capazes de formar juízo de valores e concepções de mundo.

E, para se pensar a escola como um campo de sujeitos políticos, sem o fictício manto da neutralidade, é prudente ter um olhar crítico sobre a relação existente entre cotidiano escolar e vida social. Isto, porque essa correlação incide sobre as práticas adotadas no processo de ensino-aprendizagem e tendem a mascarar discursos e prerrogativas dominantes, cuja origem são daqueles setores sociais que servem ao mercado do capital.

Na perspectiva de Libâneo (2014, p. 66), podemos encontrar duas correntes pedagógicas que se confrontam, sendo elas: a pedagogia liberal (tradicional, renovada e tecnicista) e a pedagogia progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). No entanto, o autor alerta para a fluidez e mobilidade dessas pedagogias, quando na realidade não se apresentam em sua “forma pura” e podem se transformar num misto de tendências, quando na concretude da prática. Assim, a sua classificação de tendências se coloca a serviço do professor, em relação a reflexões sobre a sua prática e ao entendimento das relações de poder que percorrem essas tendências.

Na estrutura social organizada por classes, em que alguns grupos sociais dominam outros ou a maioria dos seus agentes sociais, o sentido da política incorpora a luta pelo poder e por sua manutenção. Nos contextos onde ocorrem essas dinâmicas de poder, de acordo com Paro (2002, p. 14), “a educação se apresenta como um terreno em disputa, desempenhando o papel de instrumento nas mãos do grupo social ou dos grupos sociais que lograrem mantê-la sob seu controle”.

A educação escolar exercita uma forma de poder que numa sociedade democrática pode ser denominado de “poder consentido”. Essa forma de poder se diferencia daquele referente à imposição da “própria vontade” ou poder coercitivo. Logo, para compreendermos a lógica do poder consentido, recorreremos a Freire (1987, p. 68), que argumenta ser o processo de ensino-aprendizagem uma dimensão dialógica, onde educador e educando aprendem “mediatizados pelo mundo”. Nessa relação de aprender-ensinar, ambos, educador e educando, partilham uma cumplicidade amistosa de poder autorizado. E, na mesma perspectiva, Paro (2002, p. 17) reforça a ideia de poder consentido, quando o identifica na necessidade do livre consentimento do educando, argumentando efetivamente que o estudante “nunca é educado por alguém, mas sim educa-se pela mediação do educador”.

Acrescentamos, então, que essa relação dialógica da aprendizagem, fruto da ação pedagógica, também incorpora uma “violência simbólica”, que na concepção de Bourdieu (2014) é decorrente da apropriação de estruturas culturais dominantes, próprias das sociedades de classes. O autor afirma que: “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.²⁹ (p. 26). Em contribuição, Bobbio (1998, p. 955), afirma que: “O poder político pertence à categoria do poder do homem sobre outro homem, não à do poder do homem sobre a natureza”.

Em síntese, pode-se considerar a educação como intrinsecamente política numa dupla dimensão: por um lado, é por meio da educação, entendida como atualização histórico-cultural, que o homem se constrói em sua historicidade (historicidade esta que traz inclusa a dimensão política); por outro lado, a educação, fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, apresenta-se como a realização da convivência pacífica e cooperativa que nega a dominação e labora em favor da democracia. (PARO, 2002, p. 17).

²⁹ Grifo nosso.

A participação ativa e protagonista do estudante na aprendizagem escolar é extremamente relevante, inclusive, o papel do professor, insubstituível, pois é um processo que exige a participação de ambos na construção do conhecimento, pelo embate de ideias e visões de mundos individuais. Assim, o ato de “aprender-ensinar” não carrega neutralidade, mas um complexo simbólico que ressignifica racionalidades e perspectivas de vida.

Ao compreender a escola como dimensão política na dinâmica educativa, aponta-se para a necessidade de participação ativa dos sujeitos em processos emancipatórios, direcionados à cidadania. Logo, vale ambicionar metodologias e perspectivas epistemológicas que possibilitem aos sujeitos do cotidiano desenvolver o senso crítico e a capacidade de tomada de decisão, de forma crítica e autônoma.

2.1.8. Teatro do Oprimido na educação

A metodologia do Teatro do Oprimido é utilizada com frequência no contexto educacional, no entanto, na educação formal (interior da escola), vem se apresentando com certa timidez, pois a maior parte das investidas são realizadas no contexto educacional não-formal (socioeducativos). Esse quadro é desenhado nas pesquisas de Moraes (2015), que investiga o “estado da arte”, em relação ao Teatro do Oprimido aplicado à educação, nos contextos formal e não-formal.

De acordo com a autora, sua investigação bibliográfica, no *site* da Capes³⁰, perseguiu Dissertações e Teses com os seguintes termos: Teatro do Oprimido, Augusto Boal, Teatro do Oprimido na Educação e Teatro do Oprimido na Escola. O resultado verificou 23 (vinte e três) trabalhos relacionados às palavras-chave. E, após a aplicação de maiores critérios de seleção em sua pesquisa, Moraes (2015, p. 81) obteve um quantitativo de 09 (nove) trabalhos de Pós-Graduação envolvendo Práticas de Teatro do Oprimido em espaços estritamente escolares ou não. Por fim, apenas 06 (seis) pesquisas se referiam à perspectiva educacional formal, sendo 05 (cinco) dissertações de mestrado, e 01(uma) tese de doutorado. A referida pesquisa demonstra a necessidade de maiores investigações científicas sobre a aplicabilidade do Teatro do Oprimido na educação formal, contexto onde se localiza as atividades nucleares³¹ da escola.

³⁰ www.capes.gov.br

³¹ SAVIANI (2000).

O Teatro do Oprimido se desenvolveu na esteira da ditadura militar brasileira, mas vem se transformando e se adaptando às realidades geradas pelas adversidades do mundo contemporâneo. Assim, para compreender a sua inserção no contexto escolar, é prudente recapitular alguns passos de sua trajetória, no sentido de entender as transformações necessárias para se alinhar às prerrogativas da educação formal.

As ideias e concepções, que hoje compõem o Teatro do Oprimido, foram geradas a partir da década de 1960, no interior do Teatro Arena, em São Paulo, e as primeiras derrubadas das convenções teatrais ocorreram com a série de musicais “Arena conta...”. Esses musicais eram espetáculos que eliminavam, a priori, o processo de empatia e identificação da plateia com os personagens. Um modelo de encenação que propunha um novo sistema de dramaturgia, colocando em cena alguns elementos do estranhamento brechtiano, como narração, dramatização simultânea, desvinculação ator-personagem, etc. Então, naquele momento, surge o “Sistema coringa”, onde “cada ator tem a sua posição pré-determinada, e move-se dentro das regras estabelecidas para essa posição”. (BOAL, 1983, p. 213).

Inicialmente, a rebeldia e inovações teatrais de Boal se direcionavam àquelas opressões que perpassavam pelas convenções do “teatro burguês”, que tendem a reproduzir discursos, papéis e estruturas sociais advindas de setores dominantes, para manutenção do *status quo*. Logo, a sua luta se redimensionou e a ditadura dos anos sessenta exigiu, principalmente, aos intelectuais e artistas, estratégias de resistência àquela repressão, que excluía, torturava e matava.

O Teatro do Oprimido, então, direciona suas lutas à conquista de uma liberdade cerceada, diante de um governo militar ditador e repressor. Mas, com o passar do tempo, perseguindo ainda o ideário de libertação dos oprimidos, transforma a si mesmo, por se colocar diante de novos enfrentamentos e com exigências de diferentes estratégias de ação e luta.

Em entrevista a Leal (2009), o teatrólogo Augusto Boal comenta que, apesar de atualmente a situação social ser um pouco melhor que no período da ditadura, ainda é preciso gerar políticas de liberdade às minorias, que envolvam questões de raça e gênero. Boal ressalta, ainda, que os problemas atuais se diferem daqueles referentes ao início do Teatro do Oprimido e que, neste momento, é preciso atentar à opressão oriunda de diferentes “meios” e contextos sociais.

Com o seu exílio decretado pela ditadura militar brasileira, Boal prosseguiu desenvolvendo o seu método teatral, com a realização de oficinas e registros em livros sobre suas experiências. Assim, o seu trabalho e método passaram a ser reconhecidos em diferentes países.

Na sua fase de exílio, alguns momentos são bem marcantes em sua trajetória artístico-criativa. No Peru, as técnicas do Teatro do Oprimido adentraram o contexto da alfabetização, no ALFIN – Programa de Alfabetização Integral, em 1973, quando se aproxima da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987), e presencia a potencialidade de outras linguagens artísticas atuando na alfabetização estética. Nesse mesmo período, Boal (2002, p. 43) comenta que apresentava o Teatro do Invisível na Argentina e que, ao se mudar para Europa, também continua desenvolvendo essa técnica.

Na França, no início da década de 1980, Boal investigou a técnica “o tira na cabeça” e desenvolveu, ainda mais, experiências com o Teatro-Imagem e o Teatro Invisível, propondo intervenções no metrô de Paris, na rua e em outros lugares públicos. Boal (2002, p. 267) declara que a maioria das técnicas que estruturam o *Arco-íris do desejo*, que são técnicas introspectivas do Teatro do Oprimido, são oriundas desse contexto de oficinas.

Em 1986, Augusto Boal retorna ao Brasil a convite do antropólogo e Vice-Governador do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, para participar de um projeto educacional implantado pelo seu governo, que eram os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública. Esse convite é posterior às conversas realizadas entre os dois no exterior³².

Quando se integra ao projeto, Boal aplica as experiências adquiridas no Peru e amplia a metodologia do Teatro do Oprimido, redimensionando o papel do “Coringa”, tornando-o “Curinga”³³. Assim, sua poética teatral adentra o universo da educação formal e é praticada nesse contexto até hoje, com propostas pedagógicas que derrubam fronteiras de saberes e fazeres escolares.

Ao desenvolver a Estética do Oprimido, na virada desse milênio, Boal planeja a viabilidade de utilizá-la nas escolas de ensino formal. De acordo com Sarapeck (2016), o projeto denominado “Teatro do Oprimido nas Escolas” utilizou a Estética do Oprimido, sistematizada para ser aplicada no contexto escolar. “Boal percebia que a escola seria o melhor caminho para o

³² De acordo com (LIGIÉRO, 2016, p. 27), “Darcy Ribeiro havia promovido, durante o seu exílio na França, reuniões com professores, artistas e intelectuais, entre eles Augusto Boal, que na ocasião apresentara a ele o Plano Piloto da Fábrica de Teatro Popular”.

³³ Como já mencionado, anteriormente, neste capítulo.

desenvolvimento da proposta. Conhecedor da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, acreditava em uma educação ativa, investigadora e dialógica”. (p. 152).

Sob a coordenação de Helen Sarapeck, o projeto “Teatro do Oprimido nas Escolas” foi implementado pelo CTO em vários municípios do Estado do Rio de Janeiro, cujas regiões apresentavam índices de baixa escolaridade, extrema pobreza e violência acentuada. Foram realizadas oficinas de formação a educadores, gestores e líderes comunitários, para que utilizassem o Teatro do Oprimido como multiplicadores junto aos estudantes e comunidade escolar.

Esses dois grandes avanços do Teatro do Oprimido no campo da educação - a Fábrica de Teatro Popular, com os CIEPs, e o Teatro do Oprimido nas Escolas - produziram ações concretas no contexto escolar e inauguraram uma etapa promissora de uma metodologia menos panfletária e mais educativa. Esse adentramento do Teatro do Oprimido no cotidiano escolar vai ao encontro das expectativas e das diretrizes que, no contexto da educação básica, projetam a relevância da pedagogia teatral nos processos de ensino e aprendizagem.

A educação básica, que se estende da educação infantil ao ensino médio, tem como finalidade o desenvolvimento do estudante ao exercício da cidadania, possibilitando ao educando progredir nos estudos posteriores (BRASÍLIA, 2017). A etapa seguinte é o ensino superior, cuja perspectiva, dentre outras demandas, é formar e capacitar profissionais e desenvolver as ciências. Essas duas finalidades distintas evidenciam e esclarecem que o ensino na educação básica não objetiva a formação profissional, mas o desenvolvimento do sujeito na sua integralidade para exercer a sua cidadania.

A linguagem da Arte, ao ser desenvolvida na perspectiva do contexto escolar, a priori, precisa se alinhar com os princípios que norteiam a educação básica. Se em processos não-formais a arte assume dimensões de caráter profissional, terapêutico, *laissez-faire*, etc., na escola ela se compromete com a política pedagógica da instituição, com suas práticas e seus processos normativos específicos. Desse modo, existem também distanciamentos e aproximações entre escolas públicas e privadas, com ambas reguladas por entidade pública (MEC), mas sob interferência de ideologias que desenham os projetos das escolas.

O Teatro do Oprimido, ao adentrar o cotidiano escolar, mais especificamente da educação pública, empodera os sujeitos ao disponibilizar o seu potencial dialógico-emancipatório. Sua metodologia provoca debates e simulações para mudanças da realidade, ativando o

público/audiência em sua passividade, transformando-os em espect-atores, num processo colaborativo de construção teatral. É um teatro que esclarece e conscientiza acerca das dinâmicas opressivas existentes na malha social, que formam desigualdades e geram tensões entre seus agentes – indivíduos e instituições sociais.

2.1.9. Teatro do Oprimido para a Cidadania Social

A estrutura social apresenta demarcações que configuram instituições próprias, constituindo processos de manutenção da cultura, com determinados avanços e preservações. Um sistema complexo, o qual mantém a escola como uma de suas entidades, responsável por desenvolver a educação formal dos sujeitos e atuar na construção, sistematização e transmissão do conhecimento, preparando inclusive os indivíduos para o exercício da cidadania. Essa relação entre educação e sociedade se evidencia na perspectiva de Durkheim (2010, p. 37), quando apresenta o seu caráter social, que é constituído como

um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que expressam em nós não a nossa personalidade, mas o grupo ou os diferentes grupos de que fazemos parte, tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda sorte. Seu conjunto forma o ser social.

No território da educação formal, encontra-se a escola, onde se desenvolvem redes de subjetividades e se tecem tramas de saberes e fazeres. Um lugar específico para produção de atividades “nucleares”, que Saviani (1995, p. 21) aponta como “atividades que constituem a razão de ser da escola”, ou seja, o currículo. Assim, a linguagem teatral, quando inserida no espaço escolar, tende a se redimensionar para atender às necessidades próprias desse contexto.

Ao adentrar o contexto escolar, no período de criação dos CIEPs, no Rio de Janeiro, com a proposta de transformar os sujeitos e as suas realidades, o Teatro do Oprimido também se transformou, acessando outras dimensões artísticas, estéticas e pedagógicas. Essa reestruturação estético-metodológica permitiu-lhe agregar novas perspectivas de ação, como ampliar a faixa etária de seus atuantes (atores-estudantes) e redimensionar o foco dos conflitos geradores na encenação. Consequentemente, inaugurou um campo epistemológico, seja em direção ao ensino, à criação artística ou à pesquisa científica.

O Teatro do Oprimido, ao longo da sua formação, se apresenta como uma potente linguagem para encaminhamentos emancipatórios, que visa alcançar direitos individuais e coletivos para a cidadania; uma metodologia teatral que contribui com prospecções para a educação formal, quando se alinha aos processos pedagógicos formadores do currículo escolar. Essa entrada na educação exige mudanças de paradigmas, tanto naqueles referentes às práticas pedagógicas quanto aos relacionados à forma de perceber a realidade.

Nessa direção, buscamos compreender os fenômenos sócio-históricos responsáveis por processos que mobilizam a dinâmica social e provocam diferentes níveis de opressões nos agentes sociais. Logo, adentramos as teorias de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2003, 2013), que apresentam o paradigma da Modernidade, com a sua crise atual, e propõe o desenvolvimento da emancipação dos sujeitos, colaborando com novas perspectivas epistemológicas para uma cidadania social.

De acordo com Santos (2013, p. 234), a cidadania social se refere à “conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras”. Um resultado de lutas coletivas, travadas mais intensamente após a Segunda Guerra Mundial, envolvendo as classes trabalhadoras e instituições representativas. A cidadania social marca a passagem do capitalismo cívico e político para o capitalismo organizado.

Ao longo dos últimos séculos, a dualidade da ciência moderna monitorou e transformou a realidade, de forma a naturalizar a polarização de diferentes relações, tais como: liberdade-servidão, conhecimento-ignorância, racionalidade-irracionalidade, moderno-tradicional, positivo-negativo, corpo-alma, céu-inferno, etc. Nessa lógica, o discurso moderno alocou a educação na centralidade desses opostos, exigindo a superação daqueles ditos negativos (barbárie, ignorância, servidão, etc.) para se chegar à cidadania. Desse modo, vem preservando um modelo de política com sobreposição dos opostos, desequilibrada e sem meio termo, inviabilizando mecanismos para a ascensão social das camadas populares.

E, nesse contorno de pensamento, Arroyo (1995, p. 37) acrescenta que: “Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno”. Uma demanda ancorada em pressupostos iluministas. Afinal, como se estruturou a racionalidade

moderna e como superá-la para alcançar uma nova ordem social, que viabilize o acesso à cidadania?

Essa indagação requer a compreensão sobre a ordem estrutural do projeto sociocultural da modernidade, a qual recorremos a Santos (2000, 2013), para nos posicionarmos diante de suas perspectivas epistemológicas e, evidentemente, contribuir com este estudo, que problematiza o Teatro do Oprimido como metodologia de emancipação social, no contexto da educação escolar.

Ao se relacionar com a dinâmica social, a escola desenvolve processos de transformação das racionalidades individuais e coletivas, que vão operar diretamente na estrutura da sociedade em que estão inseridas. Então, a ordem escolar tende a se alinhar às demandas sociais e políticas, para dialogar com a realidade e vislumbrar avanços.

A contemporaneidade tem provocado nos sujeitos um “desassossego”, que segundo Santos (2000), é fruto de um paradoxo experiencial formado, de um lado, por uma rotina acelerada causadora de um vertiginoso determinismo, contínuo e acelerado e, de outro lado, um indeterminismo excessivo proveniente de fenômenos inesperados. O autor entende, ainda, serem esses fenômenos resultado da transição paradigmática, que cria uma “sociedade intervalar” e torna a rotina cotidiana caótica. Isto, porque a “ocorrência de rupturas e de descontinuidades na vida e nos projectos de vida é o correlato da experiência de acumulação de riscos inseguráveis”. (p. 41).

Essa desestabilização social já se mostrava presente nos séculos XVIII e XIX, quando a produção industrial se torna uma forma dominante e o capitalismo potencializa e redimensiona os processos científicos e socioculturais, estruturas da modernidade que já se desenvolviam por dois séculos. Esse movimento capitalista, segundo Santos (2003, p. 17), “deixava perplexos os espíritos mais atentos e os fazia reflectir sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente”.

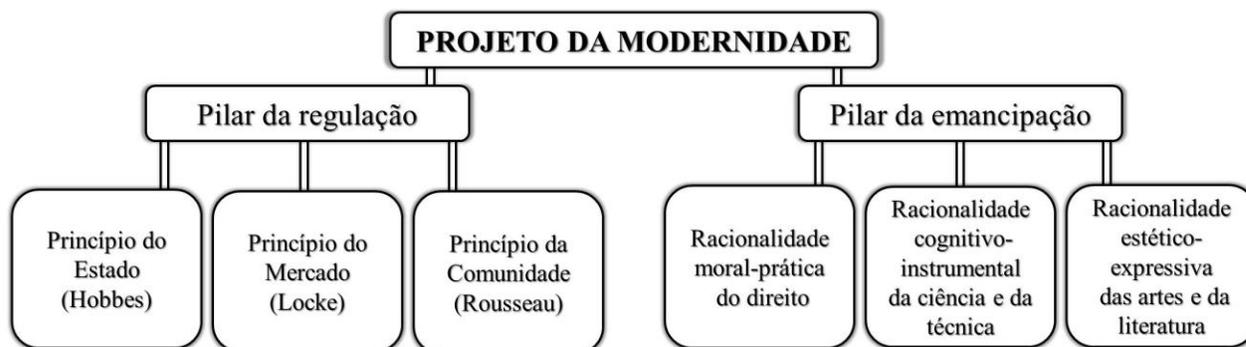
Com efeito, as mudanças provenientes da revolução francesa, da revolução industrial e das teorias liberais de Adam Smith (1723-1790), para a não intervenção estatal na economia, dentre outros, conjuntamente às transformações científicas, inauguraram um período sociocultural denominado Modernidade.

De acordo com Santos (2000, pp. 49-102), cabe considerar a existência de um “paradigma sociocultural da modernidade”, surgido entre os séculos XVI e XVIII, antes da dominação do capitalismo industrial pelas organizações dos países centrais. Para o autor, a

“modernidade ocidental” e o “capitalismo” são processos históricos autônomos e distintos, que só a partir do século XVIII passam a interagir. Então, com a propagação e implementação do processo de industrialização, verdadeiramente, modernidade e capitalismo se aliaram, redimensionando o projeto de modernidade.

O projeto sociocultural da modernidade, ambicioso e rico, desenvolvido pelos países dominantes do hemisfério norte, instaurou uma crise (vazio) no mundo contemporâneo, que Santos (2013, p. 100) considera ser uma transição paradigmática, cujo entendimento perpassa pela compreensão da estrutura dinâmica de sua matriz. Uma estrutura matricial de projeto, que se caracteriza pela equilibração entre “regulação” e “emancipação”, cujos pilares se mantêm sustentados por princípios e racionalidades.

Assim, o pilar da regulação apoia-se em três princípios estruturais da modernidade, sendo eles: o princípio do Estado (Hobbes); o princípio do Mercado (Locke); e o princípio da Comunidade (Rousseau). E o pilar da emancipação se sustenta em três dimensões da vida coletiva moderna, que articulam: a racionalidade moral-prática do direito; a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura. Como o quadro a seguir:



Fonte: O autor.

O equilíbrio entre regulação e emancipação exige harmonia dinâmica em cada um dos pilares, articulando seus princípios e racionalidades, considerando a manutenção das relações entre todos. No entanto, para Santos (2013), existe atualmente um desequilíbrio na estrutura do projeto, que vem ocorrendo da seguinte forma: no pilar da emancipação, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica se desenvolveu em detrimento às demais racionalidades (moral-prática do direito e estético-expressiva das artes e da literatura); e no pilar da regulação, o princípio do Mercado se desenvolveu em detrimento dos princípios do Estado e

da comunidade. Assim, ocorre um desequilíbrio na organização e nos processos cotidianos da vida social.

Nessa perspectiva, para que os pilares do projeto de modernidade se equilibrem é necessário considerar algumas especificidades em suas articulações, tal como aponta Santos (2013, p. 100):

A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as ideias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente com o princípio do Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e da distribuição do direito. Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as ideias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa forma produtiva.

Há tempos, a racionalidade cognitivo-instrumental se desenvolve, progressiva e excessivamente, em sobreposição às outras duas racionalidades, desequilibrando a dinâmica social. Esse processo de instabilidade gerou uma concepção hegemônica de sociedade, pautada pelo princípio de mercado, invadindo assim a regulação das políticas sociais. Nessa direção, o princípio de Estado perde sua potência, quando transfere poderes ao mercado e, conseqüentemente, enfraquece a legítima capacidade de atuação do princípio de comunidade. Logo, o que se apresentava como direitos sociais assegurados, passa a subjugar-se ao consumo e ao poder de compra, esfacelando a cidadania que, se antes era emancipatória, nessa perspectiva se configura neoliberal.

Os princípios e as lógicas que sustentam o projeto sociocultural da modernidade se articulam para possibilitar harmonia e equilíbrio à estrutura social, mas também são autônomos e podem assumir certo extremismo, chegando a um desequilíbrio desacerbado, como a maximização dos princípios de Estado, de mercado ou de comunidade, que se alinham ao pilar da regulação. Esse desequilíbrio pode gerar, também, a esteticização, a juridificação ou a cientificização da vida social. Numa ocorrência de desequilíbrio estrutural, na medida em que se intensifica um princípio ou lógica sobre outros, gera um déficit nos mecanismos de manutenção. De acordo com Santos (2013, p. 101), o projeto da modernidade é ambicioso e revolucionário,

com infinitas possibilidades, que coloca para si mesmo excessos de promessas e deficiência nos compromissos.

Quando o projeto de modernidade se alia ao capitalismo emergente no século XIX, assume outras perspectivas e dinâmicas, levando o princípio de mercado a se desenvolver e desintegrar a organização do pilar da regulação. Assim, assentado na filosofia política iluminista, ocorre uma atrofia dos outros dois princípios (Estado e comunidade). Inclusive, as ciências passam a se tornar produto de mercado do capitalismo liberal e, conseqüentemente, toda a lógica que organiza o projeto de modernidade é desestruturada, causando também desequilíbrio entre as racionalidades que compõem o pilar da emancipação.

Essa acentuação da regulação e o enaltecimento do princípio de mercado levam a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica a assumir a liderança no pilar da emancipação e, inclusive, se sobrepor às outras racionalidades emancipatórias. Dessa forma, atrofiam-se as racionalidades “estético-expressiva” e “moral-prática” do pilar da emancipação.

De acordo com Santos (2013, p. 225-230), atualmente nos encontramos no período que ele denomina “capitalismo desorganizado”³⁴, que oculta alguns pressupostos para sustentar o liberalismo econômico atual. Assim, o capitalismo liberal tece teorias de ocultações e deslocamentos de ideias acerca do exercício da cidadania.

O princípio da cidadania é assegurado pelos direitos civis e políticos dos cidadãos, que devem exercê-los através do voto. No entanto, existe um desencorajamento político de cunho liberal para enfraquecer a democracia representativa e participativa, gerando uma passividade política pela naturalização da relação Estado-indivíduos.

A vontade geral, apresentada por Rousseau (2002, p. 99-100), em seu Contrato Social, estabelece a participação coletiva e o vínculo social, para proporcionar o bem comum e, ainda, fortalecer o Estado. Essa vontade é desvanecida pela teoria liberal, quando converte a sociedade civil em domínio privado, ignorando completamente a dimensão doméstica (relações familiares) e a direciona para a intimidade pessoal. Assim, todo o domínio doméstico é excluído de qualquer

³⁴ De acordo com Santos (2013, p. 102-103), o capitalismo assume três configurações periódicas: o primeiro período do capitalismo se caracteriza como “capitalismo liberal” e se refere a todo o século XIX. O segundo período, denominado “capitalismo organizado”, inicia-se no final do século XIX e se acentua com as duas grandes guerras mundiais. O terceiro período do capitalismo é o “capitalismo desorganizado” (capitalismo financeiro), que percorre da década de sessenta aos dias atuais.

contrato social ou obrigação política, tornando este território desvinculado da relação Estado-indivíduo. Com isso, a relação de contrato social passa a ser “individual”.

Nesse contexto, se instaura uma sociedade liberal, que “é caracterizada por uma tensão entre a subjetividade individual dos agentes da sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado” (SANTOS, 2013, p. 229). Essa relação axial Estado-indivíduo é tensionada e regulada pelo princípio da cidadania, que conseqüentemente efetiva um controle social, pela limitação dos poderes do Estado e coordenação das atividades dos cidadãos.

Assim, se desenha o projeto da modernidade e suas transformações, inclusive os seus mecanismos de dominação, nos colocando diante de uma crise paradigmática, que atravessa todos os setores da estrutura social, que provoca nos indivíduos a necessidade de mudanças nos diferentes níveis da vida social. É nessa estrutura que buscamos identificar fissuras capazes de permitir a introdução do Teatro do Oprimido, para a construção de conhecimentos no cotidiano escolar.

A pedagogia da Estética do Oprimido, de Boal (2009), reflexiona os mecanismos utilizados pelas “mídias”, os quais buscam inculcar nos indivíduos ideias e ideologias dominantes. Todo o seu arsenal metodológico e abordagens epistemológicas reverberam em práticas teatrais e perseguem meios de libertar os sujeitos das suas amarras “estéticas”, que são elaboradas e difundidas potentemente pelo mercado, como forma de dominação social. Assim, o Teatro do Oprimido propõe aos seus praticantes a elaboração de uma estética específica, gerada pelos próprios espect-atores, com a intenção de promover o autoconhecimento e o poder sobre si mesmo.

Essa dinâmica teatral serve aos oprimidos, essencialmente, quando se encontram entrincheirados pelos bombardeios potentes e eficientes do mercado, que geram demandas insignificantes e desmedidas a todas as camadas da estrutura social, inviabilizando utopias e instaurando uma ordem de inferiorização e homogeneização, que ganha maiores dimensões nas camadas populares.

Tal processo de dominação capitalista, na crise paradigmática da modernidade, como vimos, ocorre quando o princípio de mercado se articula diretamente com a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, em sobreposição aos demais pilares e racionalidades, inclusive, condensando individualidade e concorrência.

Ao compreender o princípio de mercado como fator de tensão e desequilíbrio, na crise paradigmática, Santos (2013, p. 100) observa, nas questões referentes às ideias de identidade e de comunhão, uma vinculação direta com a contemplação estética, que resulta da articulação entre a racionalidade estético-expressiva e o princípio da comunidade. Nessa perspectiva, identificamos na Estética do Oprimido meios de encaminhar processos de equilíbrio e harmonia aos vetores que articulam o paradigma da modernidade.

De acordo com Boal (2009), arte e estética são instrumentos de libertação e a Estética do Oprimido, enquanto método teatral, assume papel de dinamizador da transformação social, convertendo imagens, palavras e sons, que incorporam canais de opressão em processos de ação e rebeldia. Assim, o que antes era contemplação passiva, desatenta e indiferente, se transforma em apreciação sensível, conectada aos interesses dos próprios indivíduos e aos assuntos da sua comunidade. “A Estética do Oprimido propõe a criação de espaços que promovam a libertação consciente das armadilhas da estética do opressor. [...] E estimula a reapropriação dos canais de comunicação e de interação com o mundo.” (SANTOS, 2016, p. 300).

O esvaziamento das potencialidades dos princípios de comunidade e de Estado, e das racionalidades estético-expressiva e moral-prática, nos leva a perseguir processos pedagógicos de emancipação social ancorados na ética, na solidariedade e na participação democrática. Sendo a ética e a solidariedade geradoras de um território híbrido, contendo um a essência do outro, em que ambos os campos atuem num domínio de (co)responsabilidade prospectiva.

Nessa demarcação, a ética se apresenta na contra-hegemonia, eliminando o princípio de reciprocidade da ética liberal, e a solidariedade se manifesta no diálogo, rompendo com os silenciamentos, que calam os sujeitos dos seus sonhos. De acordo com Santos (2007, p. 55), “há nos oprimidos aspirações que não são proferidas, porque foram consideradas improferíveis depois de séculos de opressão”.

O desequilíbrio entre o princípio do Estado e a racionalidade moral-prática da ética e do direito afeta diretamente o exercício da cidadania social. Isso, porque essa dupla articulação é responsável pela distribuição do direito e manutenção dos processos democráticos, inclusive, por definir e fazer cumprir um mínimo ético nas relações que envolvem a produção de bens e direitos sociais.

Nesse colapso social, o Teatro do Oprimido com sua Estética pode ocupar lugar relevante no enfrentamento da crise paradigmática moderna, por desenvolver estratégias teatrais

emancipatórias. É uma pedagogia teatral que trabalha sobre os mecanismos da opressão e disponibiliza “um método artístico que pretende ajudar a restaurar a ideia original e humanística de democracia, diminuindo as distâncias entre base e vértice.” (BOAL, 2009, p. 132).

Ao propor uma “Ecologia dos Saberes” (metonímica e proléptica), como recurso de reinvenção da emancipação social, para dilatar o presente e contrair o futuro, em oposição às hierarquias abstratas do conhecimento hegemônico, Boaventura Santos (2007) identifica o capitalismo como colonialismo e encaminha uma configuração de racionalidade que favoreça a emancipação social.

Nessa direção, é possível compreender uma tensão epistemológica na dinâmica do conhecimento, assim como retrata Santos (2000, p. 78):

O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *colonialismo* e um estado de saber que designo por *solidariedade*. O conhecimento-regulação é um trajetória entre o estado de ignorância que designo por *caos* e o estado de saber que designo por *ordem*. Se o primeiro modelo de conhecimento progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos a ordem.

Essas duas dinâmicas evolutivas do conhecimento passam a se desorganizar com o conhecimento-regulação, assumindo a supremacia diante do conhecimento-emancipação, quando o princípio de mercado, articulado à racionalidade técnico-instrumental, se sobrepõe aos demais princípios e racionalidades do paradigma da modernidade. Nesse desequilíbrio dinâmico, assistimos a um cenário de inversões, com a trajetória do conhecimento-solidariedade passando de colonialismo (caos) à solidariedade (ordem), para caos (solidariedade) à ordem (colonialismo).

Assim, no estado em que se encontra o conhecimento, no paradigma da modernidade, exige-se de quem vislumbra uma sociedade mais justa, solidária e humana, direcionar meios de devolver a primazia ao conhecimento-emancipação. Para Santos (2000, p. 79), esse encaminhamento “implica, por um lado, que se transforme a solidariedade na forma hegemônica de saber e, por outro lado, que se aceite um certo nível de caos decorrente da negligência relativa do conhecimento-regulação”. Aliado a isso, é necessário que se adote a prudência como atitude epistemológica diante de inconsistente e precária capacidade de previsões diante da vida.

É nessa realidade social hegemônica, onde vem imperando a ordem do colonialismo, que o Teatro do Oprimido se coloca para gerar possibilidades de reinventar trajetos emancipatórios. E, por ser uma linguagem de caráter crítico-social, ambiciona retomar a dinâmica da solidariedade, que foi substituída pelo caos a favor dos mecanismos regulatórios do mercado.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVAS DO TERRITÓRIO TEATRAL EM ANÁLISE

“Queremos conquistar nossa identidade e nossa cidadania, mas só seremos cidadãos plenos se formos capazes de intervir na nossa sociedade – naquilo que não nos apraz – e transformá-la naquilo que desejamos”.

Augusto Boal³⁵

O curso desta pesquisa demarca caminhos no domínio da “ciência normal”, que segundo Khun (1991, p. 29) “significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas”. Ela também busca desvelar fenômenos e fatos insuspeitos, capazes de apresentar prováveis pistas que contribuam para o desenvolvimento e avanço da pedagogia teatral no contexto da educação formal.

A necessidade do permanente diálogo entre a *práxis* educativa e a pesquisa científica, para avançar na construção do conhecimento e no projeto de sociedade, é um dos pontos relevantes de assentamento desta dissertação. A pesquisa, de acordo com Minayo (2010, p. 16), “alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo”. Nesse sentido, as investigações direcionadas ao cotidiano escolar, como é proposto neste estudo, podem iluminar caminhos de novas abordagens pedagógicas e perspectivas epistemológicas no campo do teatro-educação.

Consideramos relevante, também, a análise das potencialidades que a metodologia do Teatro do Oprimido pode outorgar ao espaço-tempo da disciplina Projeto de Vida. Logo, o recorte epistemológico de análise se configura num território partilhado, que integra saberes e fazeres de diferentes campos de conhecimento, capazes de subsidiar aos estudantes possibilidades de caminhar em direção aos sonhos e às expectativas de vida.

Ao elaborar as estratégias desta pesquisa de campo, assumimos uma configuração aberta de planejamento, num caminho composto de ramificações interconectadas, na possibilidade de rever conceitos (categorias), métodos (abordagens) e técnicas (instrumentos) de atuação no decorrer das investigações. Numa pesquisa qualitativa, na perspectiva de Florentino (2012, p.

³⁵ (BOAL, 2003, p. 118).

132), “há a necessidade de compreender inicialmente e ao mesmo tempo o sistema de relações no qual as variáveis ou propriedades se encontram inseridas, circunscritas ou encaixadas e da qual produzem o seu próprio sentido e função”.

Ao trabalharmos com a abordagem qualitativa, sem excluir os métodos quantitativos, também importantes às verificações de caráter mais exato, evitamos construir um *continuum* processual com passos preestabelecidos. Então, desenhamos um mapa com diferentes acessos, permitindo trabalhar dados quantitativos para subsidiar as proposições qualitativas. De acordo com Minayo (2010, p. 22), a junção desses opostos de abordagens, quali/quant, a teoria e a prática, “produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

Nessa concepção de pesquisa, nos concentramos na qualidade das experiências e vivências dos sujeitos da pesquisa, sem abandonar a quantidade de informações, que permitem detalhar os eventos e seus contextos. Dedicamo-nos, também, a atribuir sentido às investigações pelo entendimento da abordagem qualitativa, tal como Florentino (2012, p. 129) expõe, que este modo de abordagem “caracteriza-se por um enfoque dialético e sistêmico, bem como está fundamentado em um marco epistemológico”.

Limites exploratórios: partidas e trajetos

O embate cotidiano em sala de aula, que perpassa por diferentes perspectivas de mundos entre os sujeitos, apresenta um território carregado de elementos estimulantes e potentes ao processo de ensino-aprendizagem, uma dinâmica que também afeta e desequilibra a prática docente, capaz de provocar processos reflexivos e transformadores, que geram modos alternativos de ensinar.

Esses embates e provocações próprios do espaço escolar costumam me conduzir a indagações e formas de agir; inclusive, instigam a minha prática de observação dos sujeitos em sala de aula. Neste sentido, elucidamos que o tema investigado neste trabalho espelha as reflexões derivadas nos embates do cotidiano escolar, no hábito de observar os educandos e nas implicações referentes ao processo de ensinar e aprender.

A relevância dessa pesquisa é evidenciada quando persegue processos emancipatórios no campo da pedagogia teatral e suas perspectivas epistemológicas, transitando pelo território da disciplina Projeto de Vida, que integra o currículo diversificado da educação em tempo integral

das escolas municipais da prefeitura do Rio de Janeiro. É um trabalho acadêmico, que se justifica na intenção de encontrar abordagens metodológicas que possibilitem a cada sujeito a sua tomada de consciência e a realização de ações concretas em direção à cidadania.

O curso das investigações apresentadas neste capítulo, projeta a necessidade de identificar percursos potentes para processos de ensino-aprendizagem, emergentes de “fissuras relacionais”, cujo termo recai sobre aqueles pequenos momentos de embates cotidianos. Essas fissuras são dinâmicas que, ao serem observadas com certo distanciamento, transbordam de indicativos de acesso aos currículos ocultos dos sujeitos em questão.

O pesquisador se insere com regularidade no trabalho de campo, acessando a técnica de observação participante nas investigações e se coloca como observador, frente a frente com o observado. Dessa forma, permite que simultaneamente ocorra a prática, a observação, o distanciamento e a análise das variações. Logo, as figuras de pesquisador, dinamizador das ações e professor se fundem no papel de professor-pesquisador, exigindo dele maior reflexividade e distinção acerca do complexo contexto.

O foco desse estudo se direciona aos estudantes do ensino fundamental de escola pública, colocando-os na perspectiva de sujeitos da pesquisa. Esses sujeitos aprendizes ocupam um espaço de aprendizagem peculiar, que envolve a integração de diferentes campos disciplinares (Projeto de Vida e Teatro) e estrutura de enturmação distinta (Eletiva). Sobre esse contexto, segue o detalhamento sobre a identificação do *locus* e dos sujeitos que centralizam as investigações.

O estudo de campo ocorre numa escola municipal, localizada no bairro Centro da cidade do Rio de Janeiro. Essa unidade educacional se dedica ao ensino fundamental e oferece apenas sétimo, oitavo e nono anos do respectivo nível de ensino, por se adequar ao programa de governo carioca, cuja educação em tempo integral se estrutura por ciclos de três anos (nove anos em três ciclos).

Nesse cenário, ocupamos o espaço-tempo da disciplina Projeto de Vida, que se organiza em forma de “eletiva”, uma especificidade dessa unidade escolar, com duas turmas divididas por quatro professores de Arte ao mesmo tempo. Esses professores atuam com suas referidas linguagens de formação e implementam, na medida do possível, as orientações do componente curricular Projeto de Vida.

Para realizarmos as investigações, foi preciso anunciar que haveria o trabalho de campo durante o bimestre. Então, no momento em que os estudantes elegiam a linguagem artística que desejavam trabalhar naquele semestre, com o respectivo professor, todos os educandos da escola foram informados sobre a intenção do professor de Projeto de Vida e Teatro em realizar uma pesquisa durante o bimestre que se iniciava. Assim, ficou preestabelecido que, ao se inserirem nessa eletiva, estariam participando dos trabalhos investigativos.

Nesta configuração, investigamos quatro grupos distintos de aprendizagem (Eletivas), enturmados da seguinte forma³⁶:

GRUPO 01 (G1)³⁷ – Grupo formado por estudantes das turmas 1701 e 1801;

GRUPO 02 (G2) - Grupo formado por estudantes das turmas 1702 e 1802;

GRUPO 03 (G3) - Grupo formado por estudantes das turmas 1703 e 1803;

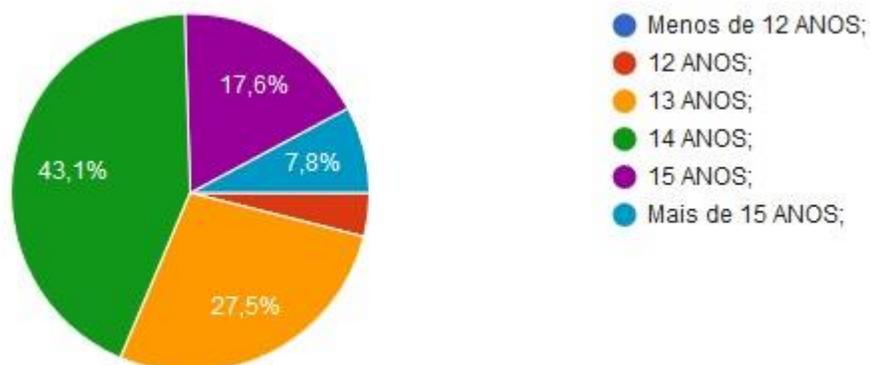
GRUPO 04 (G4) - Grupo formado por estudantes das turmas 1901 e 1902.

No curso das investigações, o G1 se estabeleceu com um total de quatorze (14) adolescentes, sendo cinco (05) meninas e nove (09) meninos, com idades variando de 13 (treze) a 15 (dezesesseis) anos. O G2 era formado por 14 (quatorze) estudantes, na faixa etária de 13 (treze) e 14 (quatorze) anos, sendo 07 (sete) meninas e 07 (sete) meninos. O G3 continha um total de 16 (dezesesseis) estudantes, apresentando 08 (oito) meninas e 08 (oito) meninos, com idades variando entre 13 (treze) a 15 (quinze) anos. E, por fim, o grupo G4, formado por 17 (dezesete) estudantes, entre 08 (oito) meninas e 09 (nove) meninos, na faixa etária de 14 (quatorze) a 16 (dezesesseis) anos, completa o limite estratégico do “corpo-sujeito” que referencia o foco dessa pesquisa.

³⁶ Como anteriormente esclarecemos, a integração de turmas com anos diferentes objetiva a maior troca de experiências de vida entre os próprios educandos, para potencializar o processo de aprendizagem.

³⁷ Assumiremos esta configuração abreviada, no decorrer da dissertação, tal como referência contida nos estatutos cotidianos da escola.

O perfil da faixa etária dos estudantes apresenta o seguinte desenho:



Para as intervenções pedagógicas, foi utilizada a sala de informática da referida escola municipal, espaço localizado ao lado da sala da diretoria/secretaria. A ausência de teatro, auditório ou espaço específico para práticas corporais nas instalações desta unidade escolar nos levou a optar pela sala de informática, que se apresenta como espaço multiuso. Inclusive, não há a presença de “carteiras” (conjunto de mesa e cadeira), mas bancadas fixas em três paredes, para apoio dos microcomputadores, um armário, uma tevê tela plana conectada a *DVD-player* e um conjunto de 35 (trinta e cinco) cadeiras móveis, que durante as aulas utilizamos para sentar em círculo e como objetos de cena e cenário. Nesse espaço, existe uma câmera de controle interno, que transmite as imagens em tempo real para a sala de direção.

Sala de informática preparada para a aula de Projeto de Vida.



Fonte: Arquivo do autor.

As investigações de campo foram efetuadas no decorrer de 08 (oito) aulas, uma vez por semana com cada Grupo de estudantes. No entanto, a delimitação planejada sofreu certa alteração, adaptando-se aos desdobramentos de cenas elaboradas, no curso dos trabalhos, em forma de esquetes teatrais. Outras alterações de cronograma ocorreram, também, devido a publicação de ponto-facultativo, aos convites imprevistos para visitação a espaços culturais e reuniões emergenciais de/com estudantes (Gr mio e Conselho Escola Comunidade-CEC).

Consideramos relevante investigar o desenvolvimento de algumas cenas que emergiram no processo de pesquisa de campo, extrapolando os limites traçados de 08 (oito) aulas bimestrais. Assim, prosseguimos com as análises, invadindo o bimestre seguinte, examinando processo, produto e sujeitos da pesquisa, que realizaram três montagens cênicas: uma denominada “Gentrifica o”, outra “A farsa do descobrimento” e a terceira, “Descobrimento ou invasão?”. Ambas foram apresentadas na Feira Sul Americana de Geografia, num formato multidisciplinar, com os estudantes do oitavo ano apresentando trabalhos de Arte, Geografia, História, Língua Portuguesa e Projeto de Vida.

O planejamento das aulas (ANEXO 01), ao direcionar as investiga es, considerou as orienta es curriculares da disciplina Projeto de Vida, os conteúdos metodológicos do Teatro do Oprimido e a dinâmica do cotidiano escolar, que inclusive possibilitou a interdisciplinaridade e parceria com institui o vizinha (museu).

Em rela o   metodologia do Teatro do Oprimido, que se configura num modelo de “ rvore Estética”³⁸, apresentando diferentes abordagens teatrais, baseadas na  tica e na solidariedade, utilizamos o Teatro-Imagem como técnica norteadora para as investiga es de campo. No entanto, deixamos em aberto a possibilidade de acessar as suas demais abordagens metodológicas, porque o “campo das artes cênicas,   visto e avaliado pelo nível de complexidade estrutural ou sist mica produzido pelo conjunto de variáveis estéticas que lhe d o configura o.” (FLORENTINO, 2012, p. 129).

No início das investiga es, foi necessário fornecer aos sujeitos da aprendizagem um esclarecimento acerca da demarca o curricular a ser implementada, integrando a disciplina Projeto de Vida e a metodologia do Teatro do Oprimido. E, para abordar esse último, apresentamos um vídeo síntese sobre a vida e a obra do teatrólogo Augusto Boal³⁹.

³⁸ Modelo apresentado no Capítulo II.

³⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iVaJ-QlgMpA>> acesso em 23 Jul 2018.

Paralelamente, trabalhamos alguns valores essenciais à perspectiva do planejamento, tais como integração, respeito, alteridade e solidariedade, incluindo ainda o desenvolvimento das regras de convivência e a aprendizagem dos códigos fundamentais à prática teatral.

Assim, na intenção de sensibilizar e integrar os sujeitos ao processo educativo, implementamos vários jogos do Arsenal do Oprimido, tais como: Hipnotismo colombiano; Círculo de nós; Ninguém com ninguém (estilo Quebec); Mosquito africano; 1 2 3 Bradford; Completando a imagem, dentre outros⁴⁰. Esses jogos e exercícios foram trabalhados em várias aulas e em diferentes vertentes, a fim de perseguir os objetivos traçados e motivar a participação dos estudantes nas aulas. Na importância de se compreender a técnica para valorizar a sua prática, observamos que os educandos, ao dominarem um jogo, solicitavam jogá-lo mais vezes, por própria motivação.

A introdução dos sujeitos à prática do Teatro-Imagem ocorreu sob a temática do “projeto de vida”, trabalhando a expressividade não-verbal e colocando-os em lugares não-recorrentes. Um trabalho que lhes permitiu focar em outras perspectivas, modificando o que se apresentava estável e inalterável. Essa técnica teatral propõe um pensar/vivenciar acerca das imagens reais, ideais e transitórias da vida, por processos críticos e reflexivos sobre passado, presente e futuro, trabalhando prospecções de vida ancoradas em diferentes dimensões espaço-tempo.

Em relação ao ensino de alguns conceitos e concepções estéticas da linguagem teatral, ocorreu pela utilização dos elementos dramáticos “onde”, “quem”, “o que” e “foco”, propostos pela teatróloga Viola Spolin (2001), para alinhar e referenciar as estruturas conceituais e dramáticas utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer das investigações, trabalhamos com o parâmetro “quem”, incluindo a técnica de “fiscalização” (SPOLIN, 2001, p. 216), para desenvolver o conceito de “conflito dramático”, na intenção de subsidiar as improvisações realizadas pela metodologia do Teatro do Oprimido. Um processo que capturou elementos próprios do cotidiano dos estudantes para elaborar cenas de Teatro-Fórum.

Na intenção de resgatar memórias e pensar a transformação da realidade, desenvolvemos os elementos “onde” e “o que”, provocando indagações sobre espaço dramático e lugar de atuação (real e simbólico), junto ao personagem (sujeito e ator). Assim, mais uma vez, o

⁴⁰ Todos os jogos e exercícios utilizados podem ser identificados nos livros “Jogos para atores e não-atores” (BOAL, 2002) e “A estética do Oprimido” (BOAL, 2009).

cotidiano nos serviu como fonte de inspiração na construção de conflitos dramáticos, que permearam limites entre o real e a fantasia. E a atividade que serviu como dispositivo provocador do imaginário coletivo, foi o jogo “O que mais me impressionou nos últimos anos” (BOAL, 2009, p. 199). Nesse momento de jogo, foi solicitado que um estudante contasse para o outro, num revezamento sucessivo de duplas, sobre os lugares em que mais gosta e mais odeia estar, para em seguida trabalhar com o Teatro-Imagem e representar, de diferentes formas, o que cada um contou.

Num momento seguinte, unimos aos três elementos basilares do jogo teatral (“onde”, “quem” e “o que”), inúmeras manchetes de jornais para introduzir a técnica do Teatro-Jornal, disponibilizando jornais antigos e atuais, além de anexar palavras, frases e manchetes recortadas à parede da sala. Nessa aula, ao trabalhar com o Teatro-Jornal, problematizamos o cotidiano, jogando luz sobre as mazelas sociais e os efeitos de uma política praticamente corrompida.

Nesse contexto, foram abordados temas relacionados à violência urbana, desemprego, abuso sexual, preconceito racial, homofobia, amizade, família, religião, dentre outros. E os assuntos conseqüentemente convergiram para a dimensão do poder, observando que durante os diálogos era comum emergir a dualidade forte-fraco, relacionada a situações de autoridade e controle.

Quando colocados diante dos problemas sociais, históricos e políticos, os educandos passaram a se referir às aulas de Geografia e História, viabilizando a proposta do professor sobre a participação desse grupo de estudantes investigados na Feira Sul Americana de Geografia, que ocorreria no quarto bimestre do mesmo ano. A partir desse momento, ampliamos o nosso olhar sobre a articulação e integração de saberes, trazendo conhecimentos específicos de Geografia e História para as aulas de Arte e Projeto de Vida.

Nas investigações, quando trabalhamos o conteúdo “ação dramática” com a criação de esquetes, os temas que foram surgindo se direcionavam às questões sobre opressões e políticas sociais, em diferentes níveis e abordagens. Então, com a perspectiva de apresentarmos um trabalho na Feira Sul Americana de Geografia, os encaminhamentos, sempre que possível, eram direcionados para esse evento.

Primeiro, trabalhamos em subgrupos em cada turma e apresentando aos colegas. Depois, cada turma elegeu o tema que considerassem o mais “interessante” para nortear a cena que seria representada na Feira. Todos optaram por integrar conteúdos dos demais subgrupos, mesmo

quando um detalhe ou outro destoava, referenciando citação poética. Assim, cada grupo elaborou um esquete, sendo que um deles não apresentou uma cena na Feira, decidindo participar com uma intervenção plástica, pintando um painel do teatrólogo Augusto Boal (ANEXO 02) e explicando aos demais a essência do Teatro do Oprimido.

Nessa perspectiva, foram produzidas três cenas com conteúdos alusivos à opressão social, sendo elas: “Descobrimento ou invasão?” (ANEXO 03); “A farsa do descobrimento” (ANEXO 04); e “Gentrificação” (ANEXO 05).

A cena “Descobrimento ou invasão?” foi apresentada na Feira Sul Americana de Geografia e depois passou por algumas adaptações, para ser encenada em um dos andares do MAR – Museu de Arte do Rio, no interior da exposição *Dja Guata Porã*, de estética indígena. Este convite decorreu da parceria do museu com a escola, dinâmica que a instituição mantém sob um programa educativo. O museu costuma receber escolas públicas e privadas, oferecendo educadores como guias nas visitas, palestras temáticas e outras ações integradas como essa que relatamos. (ANEXO 06)

Essa montagem apresentou reflexões acerca do que ainda é passado como conhecimento oficial nas escolas e encenou a chegada dos colonizadores na América Latina, com a invasão do território desconhecido e doutrinação dos indivíduos que se encontraram nele. A proposta era abrir discussão sobre as invasões passadas e atuais. Utilizamos a estrutura de Teatro-Fórum, com uma peça modelo, indagações sobre o conflito dramático e diálogo com o público.

A montagem “A farsa do descobrimento” colocou um paralelo entre as incursões europeias no território americano e a entrada de policiais em comunidades pobres, apresentando formas de opressões ainda instituídas e legitimadas pelo poder hegemônico. De um lado, a cena mostrou os portugueses chegando às terras brasileiras, tratando os nativos como selvagens e as terras como um território incógnito e sem dono. Do outro lado, via-se uma cena cotidiana de favela, sendo invadida por policiais e abusos de poder. Os estudantes optaram por retratar as cenas com humor, ironia e certo grau de alegoria. (ANEXO 07)

O esquete “Gentrificação” retratou o momento em que certa família da classe popular recebeu uma carta da Prefeitura, solicitando que saíssem da sua residência, para instalação de um teleférico no local, oferecendo a esses familiares uma moradia num bairro bem distante dali. A proposta dos educandos era refletir e discutir a revitalização da região portuária do Rio de

Janeiro, que foi um projeto público-privado polêmico, em função da Copa do Mundo 2014 e das Olimpíadas de 2016. (ANEXO 08)

Em todas as peças, os elementos de cena foram confeccionados com jornal, na intenção de mencionar esteticamente a técnica do Teatro-Jornal como processo investigativo. E os temas tratados também foram motivo para utilizar esse padrão estético, pois a realidade social e política ainda ocupa os jornais impressos. Evidentemente que esta visualidade foi considerada, quando privilegiamos o preto e branco e o custo da confecção.

A representação do território sul-americano se apresentou numa enorme bandeira, confeccionada pelos próprios educandos. Para elaborar esse estandarte simbólico, utilizaram um tecido reciclado e alguns potes de tinta acrílica disponíveis, num processo criativo e colaborativo (ANEXO 09), coroando o desenvolvimento da ética e solidariedade, que são a base da Estética do Oprimido. Todo esse processo de criação plástica foi detonado pela potencialidade da própria Estética do Oprimido, que possibilita a articulação das múltiplas linguagens artísticas, sensibilizando pelas poéticas da palavra, do som e da imagem.

A elaboração desses trabalhos colocou os educandos em contato com diferentes formas de opressões e poder, acionando processos reflexivos sobre as relações sociais. Evidentemente, a apropriação desses conteúdos ocorreu de forma particular e de acordo com as vivências de cada um dos educandos. Assim, muitas associações foram possíveis, com a intervenção do professor, para viabilizar certos entendimentos de fatos e contextos.

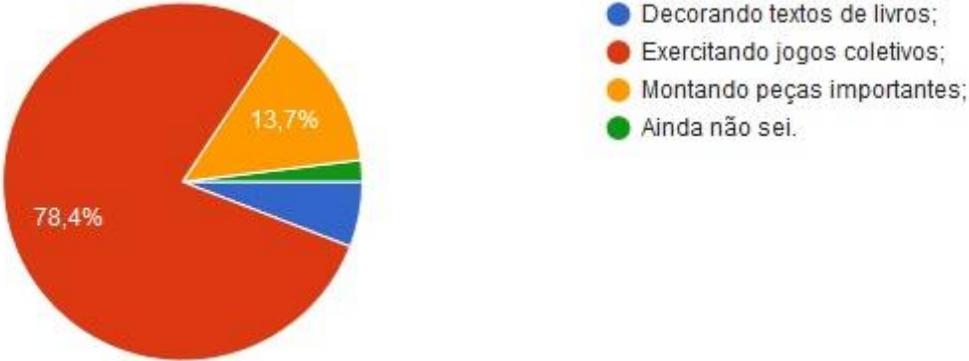
No curso dessas ações, implementamos um questionário, contendo nove (09) perguntas, sendo quatro (04) fechadas e cinco (05) com característica mista, contendo respostas fechadas e abertas. O foco desse instrumento foi detectar o nível de conhecimento dos estudantes acerca da disciplina Projeto de Vida e da metodologia do Teatro do Oprimido e, ainda, investigar o grau de compreensão e de expectativas sobre essas concepções pedagógicas. A aplicação desse dispositivo se efetivou durante a pesquisa de campo, após os estudantes já terem acessado a parte dos conhecimentos propostos ao curso das investigações. (ANEXO 10)

A seguir, apresentaremos as respectivas questões, com os objetivos que orbitaram a sua aplicabilidade, demonstrando os resultados quantitativos e qualitativos, seguidos de abordagens reflexivas. Cabe ressaltar que alguns objetivos foram previstos e outros emergiram no decorrer

da coleta e depuração dos dados. Os gráficos que apresentamos foram tabulados e construídos *online* na plataforma *GoogleDocs*⁴¹.

Esse instrumento de investigação se coloca tanto para análise dos meios pedagógicos quanto para verificação dos níveis de aprendizagem dos sujeitos, um duplo caminho que nos diálogos reflexivos podem desvelar outros trajetos e indagações de interesse para essa pesquisa. Na sequência de cada pergunta encontram-se os comentários reflexivos acerca dos resultados apurados.

Quadro para identificação da pergunta de número 01 do questionário aplicado.

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO(S)										
1 - Como você acha que se trabalha o teatro na escola? (A) Decorando textos de livros; (B) Exercitando jogos coletivos; (C) Montando peças conhecidas; (D) Ainda não sei.	- Saber se o estudante compreende o caráter processual existente no teatro-educação, diferente dos mecanismos de acesso rápido às interpretações de cunho comercial; - Identificar se os jogos com regras se apresentam aos estudantes como possibilidade de criação teatral.										
 <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Pizza</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Exercitando jogos coletivos (Vermelho)</td> <td>78,4%</td> </tr> <tr> <td>Montando peças importantes (Amarelo)</td> <td>13,7%</td> </tr> <tr> <td>Ainda não sei (Verde)</td> <td>~3,9%</td> </tr> <tr> <td>Decorando textos de livros (Azul)</td> <td>~3,9%</td> </tr> </tbody> </table>		Resposta	Porcentagem	Exercitando jogos coletivos (Vermelho)	78,4%	Montando peças importantes (Amarelo)	13,7%	Ainda não sei (Verde)	~3,9%	Decorando textos de livros (Azul)	~3,9%
Resposta	Porcentagem										
Exercitando jogos coletivos (Vermelho)	78,4%										
Montando peças importantes (Amarelo)	13,7%										
Ainda não sei (Verde)	~3,9%										
Decorando textos de livros (Azul)	~3,9%										

Como podemos observar no gráfico apresentado, a maior parte dos estudantes, que corresponde a 78,4% (setenta e quatro, vírgula, quatro por cento), compreendem o fazer teatral na escola pela prática de jogos coletivos, entendendo, inclusive, que no contexto desta pesquisa, esses jogos se relacionam ao arsenal de práticas do Teatro do Oprimido. Cabe considerar que o conjunto das ações implementadas no trabalho de campo demonstram certa produção de sentido em relação à construção de conhecimento em Teatro.

⁴¹ Para confeccionar dados quantitativos nesta plataforma basta acessar o link <www.docs.google.com>, se cadastrar e fazer login.

É possível perceber que o item referente a 13,7% (treze, vírgula, sete por cento), relativo a “montando peças importantes”, foi o segundo maior apontado pelos estudantes, indicando que a estrutura pedagógica trabalhada em aula encaminhou a preparação do ator e procedimentos para montagem teatral. Lembramos que nos últimos passos da investigação de campo, foi elaborada uma montagem teatral, de criação coletiva, processo artístico que pode ter influenciado na escolha dessa resposta.

Esses resultados apontam de forma positiva para a aplicabilidade do Teatro do Oprimido na escola. Primeiro, por ser uma metodologia teatral assentada em jogos, que dinamiza questões individuais e coletivas. Segundo, por ser uma prática que favorece o desenvolvimento e o exercício dos valores éticos, estéticos e poéticos nas aulas, indo ao encontro das orientações curriculares da disciplina Projeto de Vida. Os referenciais dessa disciplina entendem a importância de exercitar habilidades e competências, na forma de “Quatro Pilares” (aprender a ser, conhecer, fazer e conviver), que formam princípios educacionais norteadores em todas as práticas do cotidiano.

Quando Boal (2002, p. 61) estabelece jogos para a “desmecanização” do corpo, possibilita a sensibilização e o autoconhecimento, trabalhando as dimensões intelectual, corporal e afetiva, na possibilidade de implementar processos emancipatórios. Nessa perspectiva, verificamos progressos no decorrer das investigações, a começar pelo avanço que se localiza nos momentos iniciais das aulas, quando o professor busca contextualizar os primeiros pontos e encaminhar o primeiro jogo. Esse momentos apresentavam-se caóticos e, por vezes, conflituosos. Acreditamos que a razão desses ruídos se instalava devido a alguns valores que ainda não estavam desenvolvidos e/ou assimilados, tais como atenção, respeito e cooperação.

No decorrer dos trabalhos, nesses momentos iniciais das aulas, os estudantes foram transformando suas posturas e passando a se colocar no espaço sem seus pertences (bolsas, celulares, etc.), concentrando-se nas orientações do professor, fazendo comentários sobre alguns exercícios anteriores e, muitas vezes, demonstrando interesse em repetir algumas ações já realizadas.

Este quadro nos remete às habilidades socioemocionais, também propostas pelas orientações curriculares, quando percebemos o desenvolvimento da dimensão afetiva dos estudantes em relação aos seus pares. O jogo teatral, por seu caráter lúdico e dinâmico, gerou aproximação e laços de amizade entre os sujeitos, levando-nos a perceber a ampliação da

dimensão afetiva de cada um. O sentido desse avanço pode estar relacionado com a utilização da Maiêutica, prática indicada pelo Teatro do Oprimido, que permite descobrir o mundo e a si mesmo por indagações, formulando conceitos próprios sobre si mesmo, o outro e a realidade.

Nesse contexto, identificamos a maioria dos estudantes compreendendo o teatro na escola como prática de jogos. E, ao colocarmos a metodologia do Teatro do Oprimido à disposição da disciplina Projeto de Vida, arriscamos apontar a referida abordagem teatral como método eficiente para trabalhar diferentes referenciais contidos nas orientações do referido componente curricular.

Quadro para identificação da pergunta de número 02 do questionário aplicado.

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO(S)										
2 - O que você mais gostaria de fazer em uma aula de Teatro? (A) Interpretar um papel; (B) Jogar com os colegas de turma; (C) Se apresentar em um teatro; (D) Não gosto de teatro.	- Verificar as expectativas dos educandos em relação as aulas de Teatro; - Avaliar o curso das investigações, tendo os estudantes como referência.										
<table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Pizza</caption> <thead> <tr> <th>Opção</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Interpretar um papel;</td> <td>56,9%</td> </tr> <tr> <td>Jogar com os colegas de turma;</td> <td>21,6%</td> </tr> <tr> <td>Se apresentar em um teatro;</td> <td>13,7%</td> </tr> <tr> <td>Não gosto de teatro.</td> <td>7,8%</td> </tr> </tbody> </table>		Opção	Porcentagem	Interpretar um papel;	56,9%	Jogar com os colegas de turma;	21,6%	Se apresentar em um teatro;	13,7%	Não gosto de teatro.	7,8%
Opção	Porcentagem										
Interpretar um papel;	56,9%										
Jogar com os colegas de turma;	21,6%										
Se apresentar em um teatro;	13,7%										
Não gosto de teatro.	7,8%										

Nesta questão, dentre as quatro opções de resposta existentes, uma delas radicaliza e atrai o olhar, quando expõe: “Não gosto de teatro”. Esta foi capaz de representar 7,8% (sete, vírgula, oito por cento) dos estudantes investigados, permitindo a expressividade fora das expectativas. Esse percentual, na verificação dos dados, se refere a quatro (04) educandos, que no decorrer das aulas declararam a mesma opinião e, sempre que possível, participavam com pouco envolvimento nas práticas propostas. Outros estudantes também se colocaram resistentes à linguagem teatral mas, provavelmente, no percurso mudaram de opinião, já que o questionário foi aplicado depois de algumas vivências teatrais.

Podemos observar que as três primeiras opções de resposta (A, B e C) orbitam no entorno da capacidade de interagir com o outro, numa prática coletiva, que representa a especificidade do fazer teatral. A soma dessas três opções totalizaram 92,2% (noventa e dois, vírgula, dois por cento) de estudantes, inclusive, considerando teatro uma atividade prazerosa, pois poderiam ter optado pela última resposta (D). Esta expressividade pode se justificar no fato de utilizarmos a Estética do Oprimido, que possibilita a vivência do jogo teatral, a interpretação de um personagem no espaço cênico e utilização de recursos artísticos de outras linguagens artísticas.

A escolha da resposta “A” (interpretar um papel), por mais da metade dos estudantes, nos leva a pensar que tenham feito relação entre teatro e projeto de vida, uma vez que ambos os termos se relacionam com o exercício de papéis (teatrais e sociais) e se colocam fora da realidade presente, um no tempo dramático e outro no tempo futuro. Inclusive, o senso comum entende o teatro como um “faz-de-conta”, num deslocamento da realidade, e a idealização de vida ou projeto de vida, normalmente, como um pensar em algo para um futuro distante.

O componente Projeto de Vida entende como prospecção do estudante toda e qualquer vontade, sonho ou desejo, que se estruture e se assente em valores humanos, podendo se estabelecer nas dimensões do presente e do futuro. A proposta é que os educandos possam realizar projetos de curto, médio e longo prazos, considerando as suas experiências de vida.

A resposta mais indicada pelos estudantes (interpretar um papel) é equivalente à realidade praticada, pois todos os estudantes se mostraram estimulados à proposta do professor em relação a montagem teatral, para ser apresentada aos demais colegas da escola.

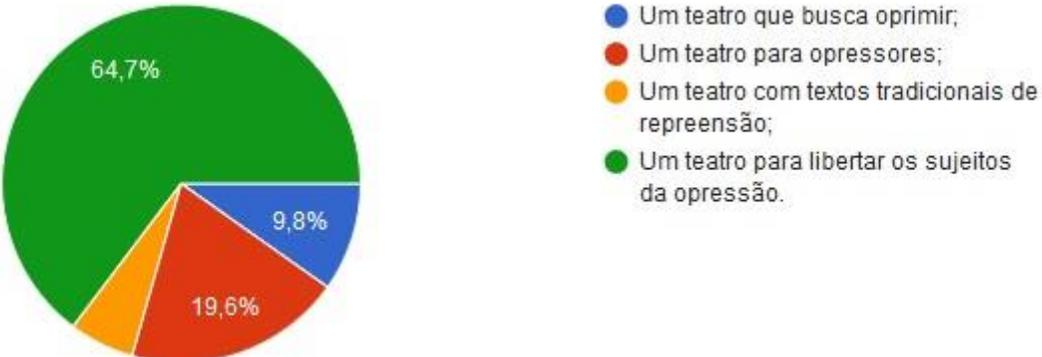
O interesse em “jogar” também aparece com relevância nas respostas e nos leva a refletir acerca do cotidiano escolar, ainda com muitas práticas tradicionais e rígidas. A atividade do jogo do Teatro do Oprimido no interior da escola é redimensionada, quando aliada a outros dispositivos de aprendizagem, para desenvolver valores e se alinhar aos objetivos educacionais.

Quando o estudante se envolve com a ludicidade inerente ao jogo, trabalha com a espontaneidade e se permite acessar dimensões relacionadas com a motricidade, a afetividade e o intelecto. Assim, o processo educativo pelo jogo apresenta-se como um instrumento potente para a aprendizagem, principalmente quando se intenciona construir conhecimentos acerca da realidade vivida, como pretende a disciplina Projeto de Vida.

Essa energia espontânea do jogo foi percebida em todos os momentos em que foram aplicados os exercícios teatrais, com os estudantes sempre “cautelosos” no início das atividades,

mas reagindo aos estímulos, no decorrer do processo, e interagindo. Inclusive, alguns sujeitos passaram a colaborar com outras possibilidades de jogos ao mesmo esquema utilizado. De acordo com Boal (2003, p. 167), os jogos teatrais possuem regras claras, que permitem aos sujeitos transitarem entre a disciplina e a liberdade, diretrizes que não impedem o desenvolvimento da criatividade e da inteligência. “Todo jogo é um aprendizado de vida; todo jogo teatral, um aprendizado de vida social. E os jogos do Teatro do Oprimido, um aprendizado de cidadania”.

Quadro para identificação da pergunta de número 03 do questionário aplicado.

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO(S)										
<p>3 - O que é Teatro do Oprimido? Se você não conhece, o que você imagina que seja?</p> <p>(A) Um teatro que busca oprimir;</p> <p>(B) Um teatro para opressores;</p> <p>(C) Um teatro com textos tradicionais de repreensão;</p> <p>(D) Um teatro para libertar os sujeitos da opressão.</p>	<p>- Identificar a capacidade dos estudantes em perceber as características básicas do Teatro do Oprimido;</p> <p>- Descobrir se os sujeitos compreendem a semântica contida no termo “Teatro do Oprimido”.</p>										
 <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Pizza</caption> <thead> <tr> <th>Opção</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Um teatro para libertar os sujeitos da opressão. (D)</td> <td>64,7%</td> </tr> <tr> <td>Um teatro para opressores. (B)</td> <td>19,6%</td> </tr> <tr> <td>Um teatro que busca oprimir. (A)</td> <td>9,8%</td> </tr> <tr> <td>Um teatro com textos tradicionais de repreensão. (C)</td> <td>5,9%</td> </tr> </tbody> </table>		Opção	Porcentagem	Um teatro para libertar os sujeitos da opressão. (D)	64,7%	Um teatro para opressores. (B)	19,6%	Um teatro que busca oprimir. (A)	9,8%	Um teatro com textos tradicionais de repreensão. (C)	5,9%
Opção	Porcentagem										
Um teatro para libertar os sujeitos da opressão. (D)	64,7%										
Um teatro para opressores. (B)	19,6%										
Um teatro que busca oprimir. (A)	9,8%										
Um teatro com textos tradicionais de repreensão. (C)	5,9%										

A pergunta apresenta dois caminhos a serem verificados: um, aponta para aqueles estudantes que compreenderam a estrutura e a funcionalidade do Teatro do Oprimido, quando são aplicados os recursos do seu arsenal, como os jogos e os laboratórios de experimentações estéticas; o outro caminho amplia o curso das respostas e direciona para os estudantes que ainda não assimilam a essência dessa metodologia. Esses últimos, possivelmente, ao responderem, não articularam o sentido da palavra “oprimido” aos textos e contextos trabalhados nas aulas.

Como podemos observar, os resultados da apuração dos dados tornaram-se relevantes à pesquisa, quando apresentam 64,7% (sessenta e quatro, vírgula, sete por cento) dos estudantes,

mais da metade do grupo investigado, entendendo que o Teatro do Oprimido é “um teatro para libertar os sujeitos da opressão”.

Esta verificação nos leva a refletir acerca da lógica social contemporânea, que apresenta o Princípio do Mercado (SANTOS, 2000, 2013) dominando a dinâmica cotidiana, atuando diretamente nas dimensões coletivas e individuais da sociedade e inculcando nos sujeitos formas de ser e agir. Um processo de extermínio progressivo, pelos diferentes meios de comunicação, da capacidade de compreensão dos legítimos direitos individuais e coletivos e da luta para garantia desses mesmos direitos. Assim, os setores dominantes da sociedade, que representam o capital e o mercado, organizam estratégias imperceptíveis à grande população e estabelecem regras para a manutenção do *status quo*.

É possível perceber nos estudantes, em medidas distintas, a incorporação de discursos e comportamentos provenientes da elite dominante, que reforçam a manutenção do “estado das coisas”. Alguns estudantes, não veem a Arte na escola como uma disciplina necessária para encaminhar processos formativos até a graduação. Inclusive, quando elegem o Teatro em seus projetos de vida, dividem essa opção com uma profissão secundária, relacionando a arte apenas com o lazer e a diversão. Quando, em nossas investigações, identificamos estudantes que faltaram à aula, justificando ter que estudar para a prova de uma outra disciplina que reprova, iniciamos o desvelamento de um complexo educacional.

Essas atitudes, que priorizam uma disciplina em detrimento da outra, representam de certa forma a manutenção de alguns elementos a serviço de um sistema social opressor, que a escola ainda mantém no seu cotidiano, tais como: argumentos que desvalorizam o ensino da Arte, quando delega maior importância àquelas disciplinas que passam por avaliações externas e que têm, inclusive, maior quantidade de tempo na matriz curricular; a justificativa da necessidade de inserção do jovem ao mercado de trabalho e/ou passar nas provas como objetivo maior que uma aprendizagem para o bem-estar e a solidariedade; a escola ainda enturma os estudante por idade-ano e, normalmente, aglomera estudantes com boas notas numa turma e os com baixos rendimentos em outra, sempre classificando a partir das notas.

Os estudantes também incorporam esses pensamentos pela dimensão doméstica, em suas relações familiares, quando convivem com adultos pouco esclarecidos acerca das relações de poder. Esses adultos, conseqüentemente, repetem discursos e comportamentos de setores hegemônicos, apresentados pelos *meios*, travestidos de conteúdos progressistas e modernos.

Mas, todo esse mecanismo de marginalização da cultura (SAVIANI, 2000), que inclui a escola, encontra sempre opositores atentos e dispostos a retirar o véu opressor, colocado por agentes e instituições dominantes, que cobre diariamente os olhos e mentes daqueles desatentos.

Assim, alguns estudantes carregam incompreensões a respeito da arte e do cotidiano social, os entende sob a perspectiva do senso comum e demoram compreender as próprias capacidades individuais e coletivas de pensar e agir sobre as realidades indesejadas.

No avançar das investigações, foi observado um progresso nessa questão, quando adentramos temáticas referentes aos problemas sociais, próprios das vivências e realidades dos grupos de educandos. Iniciávamos, nessa fase, a elaboração de esquetes teatrais a partir de temáticas trazidas pelos próprios estudantes. Os temas emergiram de uma atividade da Estética do Oprimido (BOAL, 2009, p. 199), denominada “o que mais me emocionou nos últimos anos”. Naquele momento, foi proposta reflexões sobre a própria vida e o resgate memorial acerca de um fato vivenciado e impossível de ser esquecido. Na sequência da ação, os relatos foram compartilhados, apreciados, analisados representados pelo grupo.

Foram abordados temas relacionados à violência urbana, desemprego, abuso sexual, preconceito racial, homofobia, amizade, família, religião, dentre outros. Esses assuntos, conseqüentemente, convergiram para a temática do poder, observando que durante os diálogos era comum emergir a dualidade forte-fraco, relacionada a dimensão do poder.

Desse contexto, foram produzidas três cenas com conteúdos alusivos à opressão social, sendo eles: o esquete “Gentrificação”, que pontuava a remoção de famílias das áreas centrais da cidade, para serem alojadas em regiões distantes e com carência de infraestruturas; o esquete “A farsa do descobrimento”, que fez um paralelo entre as entradas violentas dos europeus em solos americanos e as atuais forças policiais extremas, que frequentemente entra nas comunidades desrespeitando vários direitos dos cidadãos; e o esquete “Descobrimento ou invasão?”, que propõe reflexões acerca do que ainda é passado como conhecimento oficial nas escolas, sobre a chegada dos europeus na América do Sul e, mais especificamente, no Brasil.⁴²

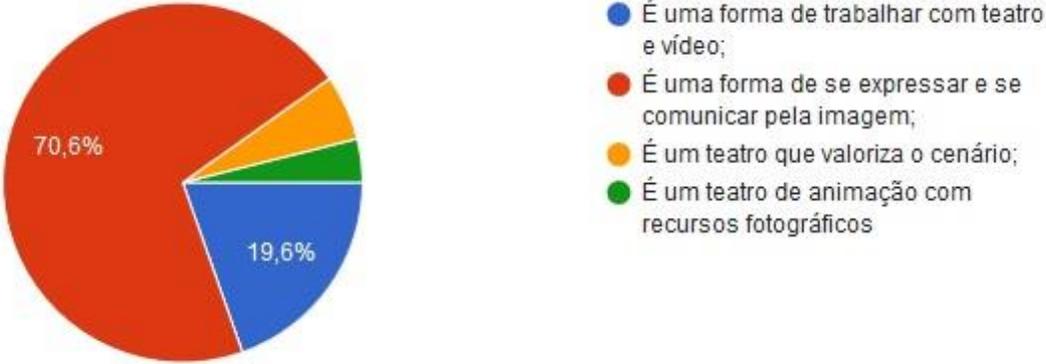
A elaboração desses trabalhos colocou os educandos em contato com diferentes vertentes de opressões e possibilitou processos reflexivos sobre relações de poder. Evidentemente que a apropriação desses conteúdos ocorreu de forma particular, mesmo na coletividade escolar, e de

⁴² Ambas as cenas já foram descritas com maior detalhes no início deste capítulo.

acordo com as vivências de cada um. Muitas associações foram realizadas, com a intervenção do professor, para viabilizar certos entendimentos de fatos e contextos.

Então, quando retornamos à pergunta em foco, ao questionário em análise, acreditamos ter afetado os estudantes em relação aos seus conhecimentos sobre o Teatro do Oprimido. Primeiro, sobre número de práticas e vivências que foram possibilitadas, com constantes diálogos articulados pelo professor, que procurava relacioná-los com os sonhos e prospecções dos sujeitos aprendizes. E, segundo, por terem experimentado o fazer teatral em diferentes perspectivas, como na improvisação em jogo, na criação de textos dramáticos, interpretando ou criando elementos de cena.

Quadro para identificação da pergunta de número 04 do questionário aplicado.

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO(S)										
<p>4 - O Teatro-Imagem faz parte do Teatro do Oprimido. O que você acha que é o Teatro-Imagem?</p> <p>(A) É uma forma de trabalhar com teatro e vídeo;</p> <p>(B) É uma forma de se expressar e se comunicar pela imagem;</p> <p>(C) É um teatro que valoriza o cenário;</p> <p>(D) É um teatro de animação com recursos fotográficos</p>	<p>- Constatar o nível de compreensão dos estudantes acerca do sentido de imagem na prática teatral;</p> <p>- Saber se entendem a imagem como forma de comunicação e expressão;</p> <p>- Verificar o nível de conhecimento construído pelos estudantes, nos primeiros percursos das investigações.</p>										
 <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Pizza</caption> <thead> <tr> <th>Opção</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(B) É uma forma de se expressar e se comunicar pela imagem</td> <td>70,6%</td> </tr> <tr> <td>(A) É uma forma de trabalhar com teatro e vídeo</td> <td>19,6%</td> </tr> <tr> <td>(C) É um teatro que valoriza o cenário</td> <td>[Não especificado]</td> </tr> <tr> <td>(D) É um teatro de animação com recursos fotográficos</td> <td>[Não especificado]</td> </tr> </tbody> </table>		Opção	Porcentagem	(B) É uma forma de se expressar e se comunicar pela imagem	70,6%	(A) É uma forma de trabalhar com teatro e vídeo	19,6%	(C) É um teatro que valoriza o cenário	[Não especificado]	(D) É um teatro de animação com recursos fotográficos	[Não especificado]
Opção	Porcentagem										
(B) É uma forma de se expressar e se comunicar pela imagem	70,6%										
(A) É uma forma de trabalhar com teatro e vídeo	19,6%										
(C) É um teatro que valoriza o cenário	[Não especificado]										
(D) É um teatro de animação com recursos fotográficos	[Não especificado]										

O Teatro-Imagem, ao trabalhar a percepção não-verbal, coloca o sujeito em lugares não-recorrentes e o permite focalizar outras perspectivas sobre o que lhe parecia estável e inalterável. Um processo de atuação e construção cênica, que propõe a vivência de três formas de imagens,

sendo elas: a real, a ideal e a de trânsito. Nesse modelo de atuação, os estudantes experimentaram a linguagem teatral.

Para verificar o envolvimento dos estudantes com essa prática teatral, lançamos a referida questão de número 04 (quatro). Como é possível perceber no gráfico, 70,6% (setenta, vírgula, seis por cento) dos educandos entendem o Teatro-Imagem como forma de se expressar e se comunicar pela imagem. Uma opção de resposta que, dentro da lógica positivista de “certo ou errado”, poderíamos tê-la como correta. No entanto, a construção do conhecimento em Arte, exige um esgarçamento de fronteiras e assume a conjunção “e” nas decisões, com possibilidade de diferentes perspectivas. Com isso, ampliaremos nossas considerações, recorrendo às respostas abertas.

No trabalho de campo, todas as ações foram filmadas e fotografadas. Esclarecemos que o dinamizador-professor-pesquisador também lhes ensina, numa outra disciplina escolar, trabalhando com técnicas de vídeo, fotografia e animação. Assim, é possível que esta proximidade de papéis e vivências no cotidiano escolar tenha embaçado o olhar dos educandos sobre o sentido de imagem nas atividades teatrais, levando-os a marcar outra opção que não fosse a segunda resposta (B).

Em todas as aulas utilizamos recursos do Teatro-Imagem e quando recorremos aos registros em vídeo, para verificar elementos significativos, nos deparamos com um quadro evolutivo nas práticas dessa técnica. Inicialmente, observou-se baixa concentração durante os exercícios, com alguns “alunos-atores” falando, se movimentando e até mesmo conversando, quando deveriam estar imobilizados, como estátuas. Algumas imagens corporais também se apresentam fora da proposta dos jogos, interferindo “negativamente” na dinâmica. No entanto, esses ruídos foram sempre retomados e transformados em subsídios à construção do conhecimento.

No curso das investigações, podemos perceber quase a totalidade das cenas de Teatro-Imagem numa evolução em relação à concentração, inclusive, com apresentações de imagens avançando em formas criativas e articuladas. Essas observações apontam para o Teatro-Imagem como uma potente abordagem em sala de aula.

Outro destaque a referida técnica, está na sua capacidade de desenvolver a expressividade dos estudantes, que se sentem tímidos ou com dificuldades para interagir durante as aulas. Quando a técnica do teatro-Imagem descarta o uso de som, palavra e movimento, na maioria dos

exercícios, facilita a entrada do educando no jogo e possibilita a prática teatral, mesmo que de forma ligeira.

Ao retomar os vídeos-registros das investigações, observamos uma evolução em relação ao uso do Teatro-Imagem, quando identificamos, no momento já avançado do trabalho de campo, que os próprios estudantes solicitavam a progressão das cenas de Teatro-Imagem, para concepções mais elaboradas de esquetes, contendo falas e elementos de cena.

Quando utilizamos esta ferramenta do Teatro do Oprimido, compreendemos que a tratamos com êxito, inclusive quando a utilizamos de acordo com a função que lhe é própria dentro do arsenal de jogos e exercícios, de encaminhamento ao espetáculo-jogo do Teatro-Fórum. De acordo com Boal (2002, p. 27), “o Teatro-Imagem é uma ferramenta essencial para envolver o espectador, estimular a sua criatividade”. Um mecanismo de sensibilização para transformar quem observa a cena em espectador.

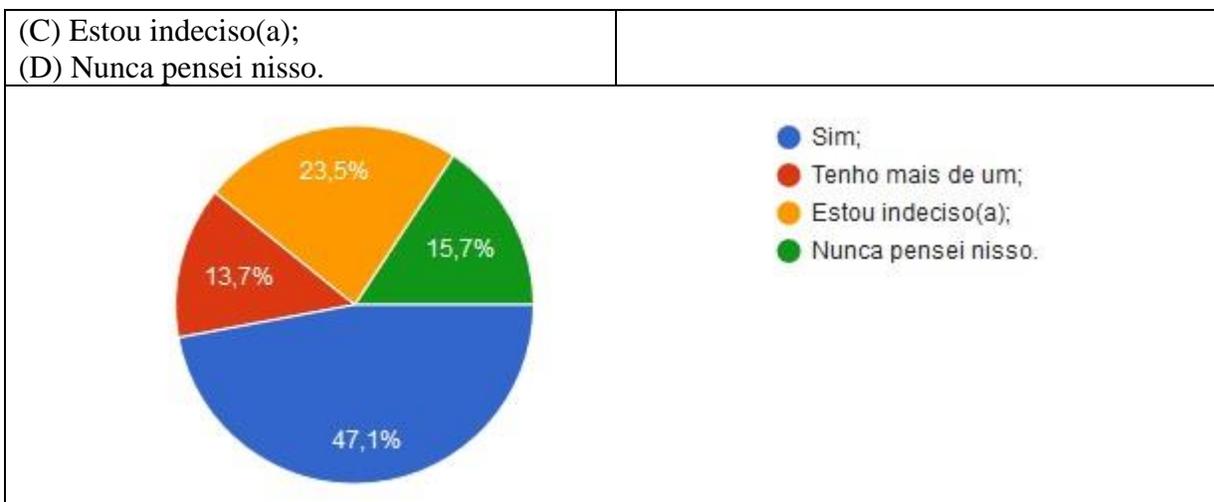
O trabalho com o Teatro-Imagem foi fundamental para a elaboração dos esquetes que os estudantes apresentaram na própria escola e no Museu local, pois durante o processo de criação dessas cenas, dialogamos sobre questões relacionadas aos conteúdos da disciplina Projeto de Vida e experimentamos elementos da linguagem teatral.

Logo nas primeiras aulas, trabalhamos a ideia e o sentido de projeto de vida, discutindo o tema e colocando-o no espaço de jogo pela técnica do Teatro-Imagem. Um momento que permitiu a cada um se expressar com clareza, observar a visão de mundo do outro e interagir na medida em que iam construindo, coletivamente, uma diferente concepção de projeto de vida.

Em todos os momentos de retomadas para avaliação do jogo, exercício ou cena, quase sempre o professor apresentou o tema projeto de vida, para relacioná-lo com o processo em análise. Nesse caminho, os educandos eram levados a articular os seus sonhos e perspectivas de vida com os temas trabalhados em aula. Um processo que poderíamos entender como retomada, categorização e formação de sentido do conhecimento elaborado.

Quadro para identificação da pergunta de número 05 do questionário aplicado.

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO(S)
5 - Você já tem um projeto de vida definido? (Carreira ou sonho a ser realizado). Marque uma resposta e depois explique o porquê da resposta. (A) Sim; (B) Tenho mais de um;	- Identificar se os estudantes já possuem um projeto de vida ou sonho a ser realizado; - Investigar os níveis de anseios, no grupo de estudantes, para desenhar outros caminhos direcionados aos projetos de vida.



Nesta questão, observa-se que as respostas A e B se fundem numa afirmativa à pergunta. Logo, temos um quantitativo de 60,8% (sessenta, vírgula, oito por cento) de educandos com projetos de vida pensados e a parcela de indecisos ficou em 23,5% (vinte e três, vírgula, cinco por cento). Numa outra direção, encontramos um quantitativo de 23,5% (vinte e três, vírgula, cinco por cento) dos estudantes indecisos quanto aos seus projetos e 13,7 (treze, vírgula, sete por cento) de sujeitos que anunciaram não ter projetos definidos.

Todos os que disseram ter um ou mais projetos de vida os representaram como profissão de relevância social e vinculadas à graduação. Percebemos que a ideia de projeto de vida, na adolescência, raramente se expande à outras dimensões da vida social, além da profissional. No entanto, dentre os investigados, um estudante respondeu noutra direção: “Quero melhorar nos estudos”.

O componente curricular Projeto de Vida se coloca no cotidiano escolar para atuar no período da adolescência, momento que provoca nos sujeitos a necessidade de escolhas, a exigência do entendimento de si mesmo e sobre as expectativas de vida. Nessa fase da vida, o adolescente vivencia conflitos entre as imagens idealizadas desde criança, normalmente estimuladas pelos familiares, e as novas perspectivas, que emergem sobre o mundo adulto, apresentadas sob diferentes possibilidades de escolha.

Nesse contexto, acessamos Boaventura de Sousa Santos (1996) para refletir sobre a necessidade de se trabalhar um “projeto educativo emancipatório”, que objetiva seguir na direção oposta à “teoria do fim da história”, valorizando a iniciativa humana na contenção da ideia de

fatalidade. Isto, porque é preciso superar a noção de que só o presente é importante e fundamental, desvalorizando as dimensões do passado e do futuro.

O referido autor comenta ser interesse do sistema capitalista a ampliação do presente, a sua repetição contínua, para tornar o mercado e o consumo relevantes à vida. Essa repetição do presente, que interessa a pequenos setores da sociedade, faz desvanecer a perspectiva de futuro e desvalorizar o passado, numa tentativa de tornar a história vivida algo reacionário e rebelde, um incômodo desnecessário.

Assim, a elite burguesa gera um processo de ocultação e esquecimento das vivências de conflitos, opressões, sofrimentos e lutas das classes populares. Para Santos (1996, p. 17), é necessário “um projeto orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana”. Logo, nos colocamos frente a um dispositivo emancipatório de espanto e indignação, com o propósito de desenvolver nos sujeitos o inconformismo e a rebeldia.

É nesse sentido que o Teatro do Oprimido se insere nas aulas de Projeto de Vida, para trabalhar nos sujeitos a valorização das suas experiências de vida, pelo compartilhamento e representação das vivências, numa retomada consciente dos fatos e implementação de ações concretas e continuadas sobre a própria realidade.

A nossa investigação não pretendeu que os sujeitos descrevessem os seus projetos de vida, mas que se tornassem conscientes da importância de focar no objetivo traçado e da potencialidade da ação coletiva, quando atuando sobre a realidade social. Desse modo, o processo de montagem e as apresentações dos esquetes serviram para observar a qualidade do processo de aprendizagem.

Após a proposta do professor, de montar esquetes para apresentação na própria escola, iniciou-se um processo investigativo de fatos relevantes do cotidiano dos próprios estudantes, para referenciar as cenas. O jogo escolhido, inicialmente, para resgate de imagens e narrativas do passado de cada um, foi o denominado por Boal (2009, p. 199) de “o que mais me impressionou nos últimos anos”. Nele, a indignação e o espanto dos sujeitos foram emergindo durante as revelações individuais, num processo de retomada consciente, capaz de provocar certo grau de inconformismo e rebeldia nos participantes.

Após escrita, exposição e discussão das histórias de vida, pelo jogo citado acima, os estudantes se expressaram através da técnica do Teatro-Imagem. Nessa dinâmica, foram organizados pequenos grupos de trabalho, nos quais os integrantes de cada subgrupo uniram suas vivências para gerar imagens significativas. Foi a partir de um coletivo de imagens representativas, de um passado coletivo, que cada grupo escolar investigado (G1, G2, G3 e G4) criou cada temática dos esquetes. Assim, as histórias representadas com/para seus pares na escola, carregaram conteúdos da vida de cada um, mesmo que metaforicamente, como se espera da arte.

Quadro para identificação da pergunta de número 06 do questionário aplicado.

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO(S)
6 - Você acha importante trabalhar o teatro na aula de Projeto de Vida? Explique o “SIM” ou o NÃO” que você marcar. (A) SIM; (B) NÃO.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o grau de compreensão nos estudantes sobre a importância do Teatro nas aulas de Projeto de Vida; - Verificar nas considerações dos sujeitos, aqueles elementos que podem subsidiar a prática teatral nas aulas de Projeto de Vida.
 <p>Gráfico de pizza mostrando 100% de respostas para 'SIM'. A legenda indica: ● SIM; ● NÃO.</p>	

Na intenção de capturar, com maior fidelidade possível, as percepções dos estudantes acerca da importância do Teatro em aulas de Projeto de vida, verificamos 100% (cem por cento) das respostas apontando para a importância desta linguagem artística. Logo, percebemos a necessidade de colocar uma lente de aumento sobre cada resposta, para encontrar elementos discursivos que pudessem iluminar e justificar esse quantitativo.

Ao iniciarmos as análises sobre as indagações de caráter aberto nessa questão, elegemos categorias e subcategorias, na possibilidade de organizar alguns pensamentos e sentidos

existentes nas palavras e nos discursos. Entendemos por categoria certo agrupamento de ideias ou partes de um todo capaz de ressignificar o contexto.

Recorremos a Gomes (1994, p. 70), quando se refere à categoria como “um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Nessa perspectiva, aproximamos as palavras para formar categorias e subcategorias, como apresentamos no quadro abaixo:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANT. DE PALAVRAS
Aprendizagem	Ajudar; aprender; conhecer.	38 palavras.
Autoconhecimento	Expressar; relaxar.	12 palavras.
Tempo (relação presente-futuro)	Trabalhar; valores; cotidiano; futuro.	19 palavras.

A categorização do termo “aprendizagem” se coloca como representante das contribuições que o teatro pode oferecer aos estudantes, tanto em processos relativos à aquisição de conhecimentos específicos quanto àqueles de formação integral, que se relacionam com os valores e as atitudes.

Para os estudantes, as aulas de teatro possibilitam momentos de expressão dos seus sonhos e de seus sentimentos, inclusive para falar sobre as questões do dia a dia. Entendem, também, que o teatro ajuda a refletir sobre os assuntos relacionados aos seus projetos de vida, como os caminhos que irão seguir e as etapas que precisam trilhar.

Um dos educandos responde que o teatro “dá mais ou menos um resumo do que você vai viver ou já viveu”. Este olhar sobre a prática teatral, que se repete em respostas parecidas, nos leva a pensar sobre o potencial da simulação, do ensaio da/para a vida cotidiana, retomando as próprias vivências, colocando-as na perspectiva do presente e em alternativas de futuros. Uma reflexão que faz sentido, por serem adolescentes transitando à vida adulta. De acordo com Piaget e Inhelder (1976, p. 111), a adolescência é o período “em que o sujeito consegue libertar-se do concreto e situar o real num conjunto de transformações possíveis [...] prepara a liberação do concreto em proveito de interesses orientados para o inatural e o futuro”.

Para se pensar direções aos sonhos e desejos, cabe compreender a sociedade e o mundo, assim como algumas respostas dos estudantes apresentaram a necessidade desse entendimento, pela valoração da possibilidade de aprender coisas novas e conhecer a si mesmo e ao outro. De

acordo com Koudela (2004, p. 78), o Teatro-Educação desenvolve o potencial que a pessoa já possui, pois a “representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade”.

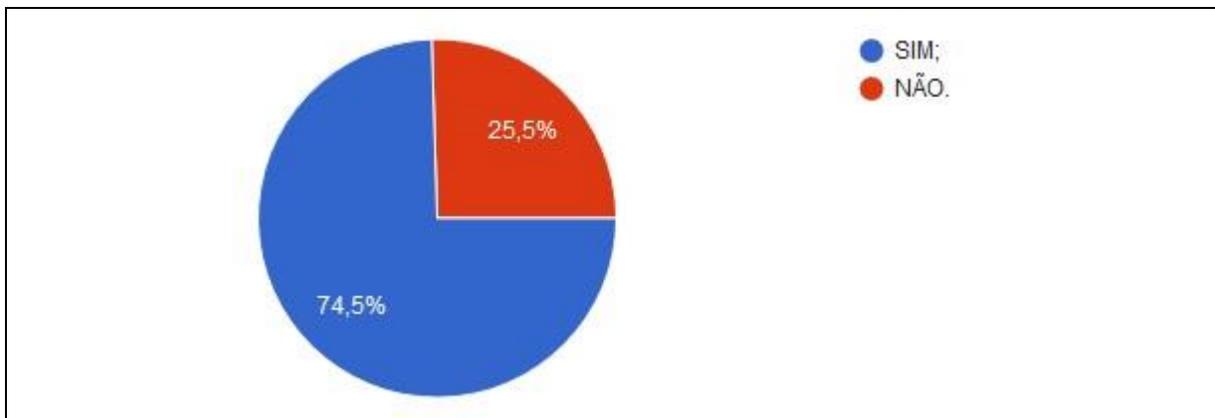
Outra particularidade nas argumentações é o fato da prática teatral possibilitar uma aprendizagem de forma lúdica, assim como respondeu um dos estudantes: “Aprendemos brincando e nos divertindo”. De acordo com Huizinga (2000, p. 40-41) “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando.”

Quando ressaltam os valores como conteúdos trabalhados nas práticas teatrais, os estudantes apresentam dois campos de conhecimento, Teatro e Projeto de Vida, cujas perspectivas metodológicas e epistemológicas transitam pela dimensão da ética. Inclusive, a escola de horário integral, onde se insere essa disciplina e o *locus* dessa pesquisa, tem como um dos seus três pilares “a formação para os valores”. Nesse sentido, entendemos que essa integração de saberes e fazeres se alinham com a proposta de educação projetada por esta escola.

Contudo, atentamos para a pedagogia desenvolvida, de forma a não se localizar numa visão romântica de educação, que insere a formação de valores, hábitos e comportamentos para ornamentar os sujeitos em seus contextos sociais. Evitamos, então, uma concepção educativa, que persiga o controle de caráter e a domesticação das atitudes, para alimentar os sistemas de dominação, que forjam os mecanismos sociais e políticos de acesso à cidadania.

Quadro para identificação da pergunta de número 07 do questionário aplicado.

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO(S)
7 - Você acha que os problemas políticos e sociais podem prejudicar o seu projeto de vida? Explique o “SIM” ou o NÃO” que você marcar. (A) SIM; (B) NÃO.	- Compreender se os estudantes têm consciência da influência que a dinâmica social exerce sobre as práticas individuais e quais são os fatores.



Nesta questão, encontramos 37 estudantes, o correspondente a 74,5% (setenta e quatro, vírgula, cinco por cento) do grupo, que responderam “sim” e, em oposição, 25,5% (vinte e cinco, vírgula, cinco por cento) de optantes por “não”. Nesse total, identificamos também 04 (quatro) respostas abertas em branco, sendo 01 (uma) relacionada ao “sim” e 03 (três) ao “não”.

Ao passear sobre as respostas abertas, que consideram os problemas políticos e sociais prejudiciais aos seus projetos de vida, focamos e demarcamos aqueles termos significativos, para aproximar ideias sobre o coletivos de respostas. Então, elegemos os termos “crise” e “corrupção”, tornando-os categorias agregadoras.

Com essa dupla categorização, verificamos 14 (quatorze) palavras apontando para a corrupção e 08 (oito) para categoria crise. E, ao revermos os discursos nessas duas perspectivas, percebemos que a maioria dos jovens apresenta uma crise de valores, principalmente em relação ao contexto governamental, pelas constantes imagens de práticas de corrupção evidentes na política pública. Os estudantes expõem, ainda, uma crise em relação aos valores éticos e os relativizam em função dos desejos e vontades individuais.

Os outros 14 (quatorze) estudantes que marcaram o item “não”, argumentaram que as questões políticas e sociais não se relacionam com as suas prospecções e mencionaram não gostar do assunto ou não verem qualquer relação plausível entre as duas esferas.

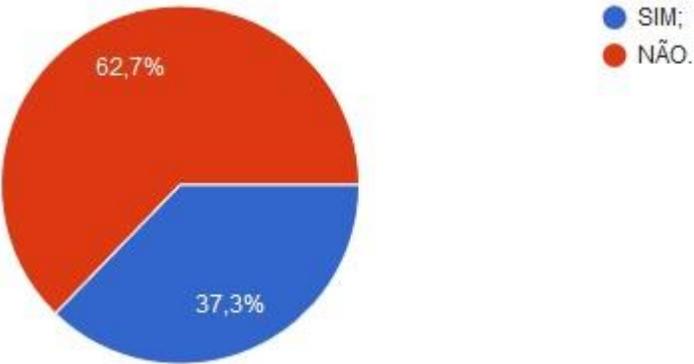
Esta organização direciona o nosso olhar para a crise paradigmática, apresentada por Boaventura Santos (2000), cuja concepção coloca o pilar do mercado, colonizando e isolando os pilares do Estado e da comunidade, numa contínua alteração de valores, em função do aumento do capital para as classes dominantes. Esse processo político dispara pelos meios de comunicação discursos de marginalização da luta pelo poder e de desvalorização do próprio poder democrático. Inclusive, é um processo que vincula a ascensão social apenas àqueles que

têm poder de capital, inclusive, denegrindo a imagem da prática e luta política das camadas populares. Uma ideologia vinculada aos interesses econômicos hegemônicos, que expressa uma dinâmica social capitalista.

Vários estudantes carregam consigo esse discurso da elite, que incute a ideia de que basta estudar para ascender socialmente. Uma falácia estrutural, que sustenta demagogicamente a desnecessidade do jogo de poder político na vida, por ser este um campo desprovido de valores éticos e morais. Por isso, quando se pretende trabalhar mecanismos de acesso à cidadania e desenvolver a criticidade política dos estudantes, é necessário não brincar apenas de democracia, porque “não será desprezando o poder que se fortalecerá o povo para a conquista e o exercício do poder.” (ARROYO, 1995, p. 63).

O Teatro do oprimido, quando disponibiliza o seu arsenal de jogos e exercícios, pretende que se descubram novas formas de agir frente às imagens, idealizadas e divulgadas pelos setores privilegiados da sociedade, projetadas cotidianamente para iludir a realidade. E, ao adentrar o contexto escolar, esse método teatral tende a provocar nos aprendizes um certo estado de rebeldia, quando lhes permite retomar as próprias vivências, histórias e perspectivas de vida, praticando o diálogo e atuando sobre os seus conflitos e opressões. É, ainda, uma característica do Teatro do Oprimido facilitar ações concretas, de forma que os seus praticantes possam redimensionar prospecções de presente e futuro, encontrando novas e diferentes possibilidades de sentir, pensar e agir sobre o mundo.

Quadro para identificação da pergunta de número 08 do questionário aplicado.

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO(S)						
8 - Você conversa com outras pessoas sobre os problemas sociais e políticos? Explique o “SIM” ou o NÃO” que você marcar. (A) SIM; (B) NÃO.	- Verificar se os estudantes dialogam sobre situações políticas em seus cotidianos. - Saber se veem a escola como espaço social e político.						
 <table border="1" data-bbox="467 1486 1161 1850"> <caption>Dados do Gráfico de Pizza</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>37,3%</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>62,7%</td> </tr> </tbody> </table>		Resposta	Porcentagem	SIM	37,3%	NÃO	62,7%
Resposta	Porcentagem						
SIM	37,3%						
NÃO	62,7%						

Neste oitavo item do questionário de investigação, apenas 37% (trinta e sete por cento) dos estudantes, correspondente a 19 (dezenove) sujeitos, responderam “sim” e 62% (sessenta e dois por cento) do grupo, equivalente a 32 (trinta e dois) estudantes, responderam “não”. No entanto, nesse maior quantitativo da opção “não”, 07 (sete) estudantes deixaram a resposta complementar em branco. Mesmo assim, observa-se uma parcela considerável de educandos desconsiderando os problemas sociais e políticos em seus cotidianos.

As categorias utilizadas para analisar os textos e subtextos existentes nas respostas abertas, referentes à opção “sim”, foram os termos “Quem” e “Por que”. Logo, destacamos e agrupamos as falas para responder aos objetivos, que verificam se há diálogos sobre o tema, como normalmente ocorre e se consideram a escola como espaço para falar sobre os problemas sociais e políticos.

No universo daqueles que conversam sobre os assuntos sociais e políticos, declaram relevante esta atitude pela possibilidade de trocar ideias e se manterem informados a respeito dos problemas pelos quais passa o país. Apontam, inclusive, que essa “crise” pode afetar o futuro e prejudicar os seus projetos de vida.

Os resultados da categorização também nos mostraram que uma pequena parcela dos educandos, relativa a 13,7% (treze, vírgula, sete por cento) e correspondente a 07 (sete) sujeitos, abordam o assunto com seus parentes, amigos e outras pessoas.

A maioria dos estudantes, que optou pelo “não”, demonstrou grande desinteresse pelo assunto, justificando não gostar de política ou achar o tema chato. Mas, também é possível perceber nos relatos uma falta de entendimento sobre o que seriam os “problemas sociais e políticos”, desconsiderando as relações cotidianas na dimensão política e a escola como espaço de atuação social.

Consideramos relevante apresentar algumas falas e modos de pensar em relação à política, de forma a situar o lugar em que se colocam alguns sujeitos dessa pesquisa, sendo elas: “Não vejo graça em conversa de política, sendo que posso conversar de coisas bem melhores”; “Não, porque eu não sei sobre esses problemas políticos”; e “Pra mim é estranho falar sobre isso”.

Essa maneira de pensar aponta para as reflexões acima, realizadas sobre a questão sete, que denuncia o gerenciamento das camadas populares, por certos setores da sociedade, para incutir nos sujeitos um discurso de naturalização da imobilidade social. Uma forma política de

agir sobre aqueles que podem representar ameaça, quando mobilizados pela rebeldia e força coletiva na intenção de luta pelos direitos cerceados.

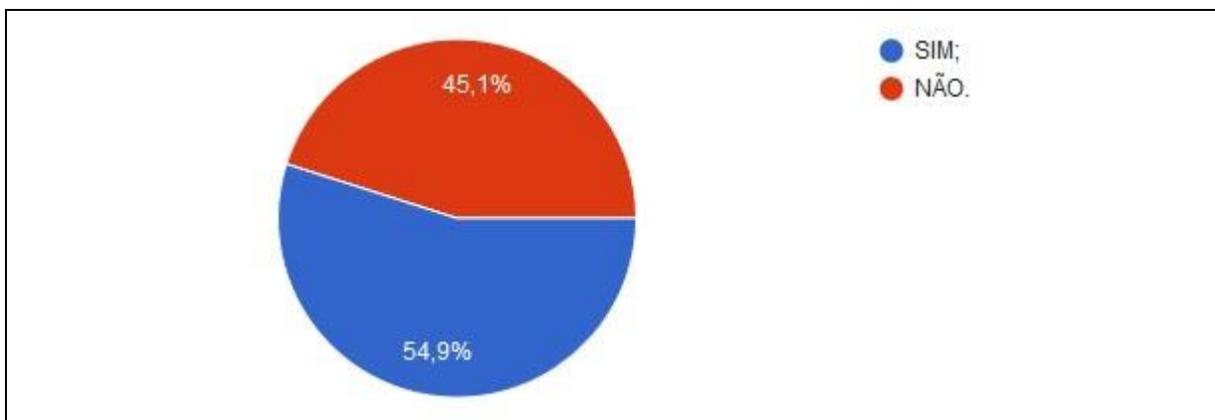
A escola, ainda hoje, não se apresenta como um campo adequado ao combate político, como aquele exercido no corpo social, por sua estrutura burocrática, normativa e, ainda moralizante, que cerceia e regula as práticas libertárias de caráter rebelde e radicalista. No entanto, a metodologia do Teatro do Oprimido, quando propõe a transformação da realidade, permite introduzir os sujeitos na dimensão da luta política, tanto pelo pensar crítico sobre as demandas cotidianas geradoras de hierarquia, poder e opressão, quanto pelas práticas, vivências e simulações, que permitem o estudo e a transformação de realidades.

Por mais que alguns estudantes não tratem a política como fator essencial à vida cotidiana, durante as investigações todos os sujeitos da pesquisa estiveram atuantes nos debates, envolvidos nas encenações e dispostos a colaborar com a coletividade. Um cenário que apresenta elementos relevantes, para arriscarmos dizer que traçamos alguns caminhos em direção à cidadania social, principalmente, quando tratamos referenciais de diferentes fragilidades e dificuldades sociais estabelecidas na vida de cada estudante. Essas abordagens, quando encaminhadas, possibilitaram o pensar reflexivo sobre os projetos de vida.

No contexto das investigações, verificamos que os estudantes dialogam sobre questões políticas no espaço escolar e passaram, inclusive, a percebê-las com mais clareza em seu cotidiano, quando a prática teatral passou a apresentar elementos de indagações e propostas de intervenções em realidades indesejadas. Foi possível perceber, também, que os educandos consideram a escola um lugar de debate político e de reivindicações, mesmo que em proporções limitadas, em relação a mudanças efetivas na estrutura social.

Quadro para identificação da pergunta de número 09 do questionário aplicado.

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO(S)
9 - Quando há reivindicações na escola você participa? Explique o “SIM” ou o NÃO” que você marcar. (A) SIM; (B) NÃO.	- Identificar o nível de envolvimento com os assuntos da coletividade.



Nesta pergunta, encontramos um quantitativo de 54,9% (cinquenta e quatro, vírgula, nove por cento) dos estudantes, equivalente à 27 (vinte e sete) sujeitos, que responderam “sim” e 45,1% (quarenta e cinco, vírgula, um por cento) dos estudantes, igual a 24 (vinte e quatro) sujeitos, que optaram pelo “não”.

Para melhor entender os sujeitos, em suas respostas abertas, tabulamos os dados e elegemos algumas categorias, da seguinte forma:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANT. DE RESPOSTAS
Envolvimento	Sujeito solidário	18 respostas
	Sujeito não solidário	09 respostas
Não envolvimento	Sujeito informado	21 respostas
	Sujeito desinformado	03 respostas

A categoria “envolvimento” emergiu do objetivo da questão e por habitar a dimensão da solidariedade, que caracteriza uma tendência paradigmática nas relações do mundo contemporâneo. É possível encontrar nessa dimensão um caminho para a luta por diferentes direitos individuais e coletivos, que são furtados ou negados por agentes ou setores privilegiados da sociedade.

No caso dos adolescentes investigados, percebemos preocupações com processos vinculados à cidadania social, em relação aos direitos sociais, incluindo aqueles que lhes tocam indiretamente e com os que ainda serão adquiridos na maioridade. Na maioria das vezes eles comparam a dinâmica escolar com a estrutura social, relacionando posturas, funções e espaços de convivência. Então, neste paralelo entre sociedade e escola, a dimensão da solidariedade vem

estabelecer parâmetros de reivindicação coletiva, por direitos que a coletividade julga serem necessários.

Num quantitativo de 27 (vinte e sete) estudantes envolvidos, identificamos 18 (dezoito) deles com respostas de caráter solidário, onde se mostram preocupados com os problemas da coletividade do espaço escolar. Esse grupo também entende que o contexto escolar dialoga diretamente com a sociedade, de forma que as atitudes e os valores construídos nessa instituição podem reverberar positivamente na dinâmica social.

A parcela dos jovens que optaram também pelo “sim”, referente aos 09 (nove) estudantes, demonstram pensar as reivindicações no cotidiano escolar pela perspectiva individual, colocando os seus anseios como prioridade. No entanto, como os demais colegas, também sinalizam a importância de se participar dos movimentos coletivos no interior da escola.

Numa outra direção, apresentamos a categoria “não envolvido”, em contraposição à primeira, para verificar aquelas falas contrárias ao discurso sobre atuação democrática e participativa. Nessa perspectiva, destacamos como subcategorias os termos “informado” e “desinformado”, para analisar os motivos de desinteresse dos educandos em dialogar e lutar pelos direitos coletivos.

Nesse recorte categórico, dos 24 (vinte e quatro) estudantes marcando a opção “não”, encontramos a maioria, somando 21 (vinte e um) educandos, com claras respostas negativas, justificando “não se interessar” ou “não gostar de se envolver” com os assuntos da escola. Outra parcela, bem menor, de 03 (três) estudantes, responderam que “nunca são informados das reuniões”, demonstrando desinteresse, inclusive, em reivindicar o espaço para debater e exigir o cumprimento dos direitos.

A verificação acerca dos níveis de participação dos estudantes, nas ações coletivas dentro da escola, justifica-se quando se deseja compreender como os sujeitos atuam no processo democrático e participativo da escola pública contemporânea. Isto, porque a implementação de abordagens pedagógicas crítico-reflexivas deve considerar o contexto e as práticas do cotidiano.

Na intenção de desenvolver a emancipação social dos sujeitos, por caminhos que perpassam pelo senso político coletivo, encontramos na solidariedade a possibilidade de atuação pela democracia participativa. Nesse contexto, retomamos e refletimos sobre a proposta de Santos (2000, p.111), que propõe um senso comum ético-solidário, assentado sobre “o princípio da comunidade, com as suas duas dimensões (a solidariedade e a participação), e a racionalidade

estético-expressiva (o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva)”. Assim, o autor passa a considerar um novo entendimento de senso comum, que se ancora em três dimensões: solidariedade (ética); participação (política); e prazer (estética).

A dimensão da solidariedade tende a se aliar ao senso de responsabilidade e colocar o sujeito consciente e prudente ao “cuidado com o outro”, numa expectativa de garantia da ética coletiva. Para Santos (2000, p. 112), esta “nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro”. Desse modo, a dimensão ético-solidária se alinha com a proposta de elaboração de projetos de vida, quando coloca o estudante comprometido com o outro e com novas perspectivas de mundo.

Existe um elo estreito entre a liberdade e a política, em que o domínio de uma corresponde à propriedade da outra. Nesse caso, se a política é cerceada, a liberdade também sofre uma estagnação na mesma medida, reduzindo a democracia. Assim, a dimensão político-participativa deve habitar o novo senso comum, com a criação de novos espaços democráticos e a ampliação de debates. Um processo que deve ocupar as diferentes estruturas sociais, inclusive o espaço escolar, na possibilidade de construir novos e diferentes ideários emancipatórios.

Em relação à dimensão estética, Santos (2000, p. 115) ressalta que no paradigma moderno a racionalidade cognitivo-instrumental vem colonizando as outras racionalidades e privilegiando “uma forma de representação que conhece (e regula) tanto melhor quanto maior é a distância entre o sujeito que representa e o objeto”. Logo, quando analisamos o curso desta investigação, identificamos a diversidade de parâmetros estéticos contidos nos saberes e fazeres teatrais dos estudantes. Inicialmente, percebemos individualidades acentuadas, desencontros e caos desorganizado, que no decorrer dos trabalhos vão se reestruturando e encaminhando para certas formações estéticas, representando uma linguagem que podemos considerar própria da cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa construiu um percurso, com abordagens pedagógicas e perspectivas epistemológicas no contexto da arte e construções de projetos de vida, capaz de referenciar outras práticas implementadas no cotidiano escolar. Os conhecimentos elaborados nela não pretendem fixar padrões ou indicar modelos, mas apontar caminhos possíveis a serem desvendados e trilhados, considerando os sujeitos da caminhada como protagonistas de toda a ação. Logo, entendemos que esses passos investigativos podem auxiliar no desenvolvimento e no avanço da disciplina Projeto de Vida, de forma que as intervenções no contexto do ensino fundamental se transformem, adquirindo vigor pedagógico e legitimação no campo da educação formal.

A disciplina Projeto de Vida se redimensiona quando localizada no currículo escolar, por conectar outros saberes e fazeres nesse contexto. Isto ocorre por possuir um histórico sucinto, com vivências e práticas ainda incipientes e pela sua necessidade de se estabelecer como componente curricular legítimo na perspectiva da educação formal. Sua lógica, que objetiva estabelecer a construção de mapas prospectivos, se alinha a processos de conhecimento mais abertos e flexíveis, para provocar fissuras nas estruturas tradicionais de ensino, trilhando caminhos que valorizem os sujeitos, as suas realidades e expectativas de vida.

O ensino da Arte, nesse trabalho, se apresenta um campo fecundo à implementação dos projetos de vida dos estudantes, por priorizar a imaginação e a criatividade em seus processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a transformação de realidades e a criação de novos e diferentes mundos. Nessa mesma direção se encaminha a pedagogia do Teatro, que além de tratar os seus conhecimentos e códigos específicos, também provoca a construção de mundos, pela simulação de contextos, utilizando a metáfora como figura de linguagem, capacitando os sujeitos a perspectivar olhares sobre si mesmos e o seu entorno.

A metodologia do Teatro do Oprimido, como estética que agrega múltiplas linguagens e disponibiliza um extenso arsenal de jogos e exercícios para a ação pedagógica, quando é colocado na perspectiva dessa pesquisa, promove a potencialização e a integração das disciplinas Arte e Projeto de Vida. Inclusive, por ser um método que focaliza, discute e trabalha as opressões decorrentes da dinâmica relacional, possibilita promover a cidadania pela emancipação individual e coletiva dos atores sociais. Essa abordagem teatral se assenta em processos críticos e

reflexivos, como a maiêutica socrática e a dialógica freiriana, para propor a transformação das próprias estruturas em função da libertação dos sujeitos oprimidos.

Quando supomos, inicialmente, que a pesquisa possibilitaria a supressão de lacunas acerca de abordagens metodológicas e perspectivas epistemológicas de caráter crítico, reflexivo e dialógico, em relação a aplicabilidade da disciplina Projeto de Vida, visando à emancipação social dos estudantes, tínhamos a expectativa de preenchê-las, contribuindo com este recorte disciplinar. Logo, as reflexões sobre as investigações teóricas e a pesquisa de observação participante desvelaram pontos importantes nos encaminhamentos pedagógicos.

Inicialmente, a demarcação das orientações curriculares da disciplina Projeto de Vida, que apresenta diferentes concepções epistemológicas e estrutura aberta de conteúdos, possibilitou um amplo espaço de atuação, para promover a articulação entre os elementos do Teatro e o componente Projeto de Vida. Inclusive, demandando a inclusão de referenciais específicos sobre as realidades sociais dos sujeitos da aprendizagem.

No curso das investigações, é perceptível um alinhamento entre a metodologia do Teatro do Oprimido e as orientações curriculares da disciplina Projeto de Vida, no que tange ao planejamento e ao perfil de professor. Isto se justifica porque o Teatro do Oprimido possui uma abordagem metodológica ancorada na realidade dos educandos, para desenvolver os códigos teatrais sem fugir dos conflitos, dramas e opressões sociais que caracterizam a sua estética teatral. Tanto o Projeto de Vida quanto o Teatro do Oprimido exigem abordagens flexíveis e abertas. O primeiro, trabalha com as prospecções e os sonhos dos sujeitos, que podem ser voláteis e, o segundo, trata das questões das relações sociais, passíveis a todo momento de evoluírem para dinâmicas diferentes.

Em relação ao perfil do professor, as orientações curriculares propõem que o docente, independentemente da sua área de formação, seja um mediador do conhecimento sensível, criativo, motivador e aberto às novidades e que atue junto ao educando, de forma participativa e presente. Na mesma perspectiva, o Teatro do Oprimido encaminha a função do professor/curinga, para organizar as ações, mediar os diálogos e construir conhecimentos. O que podemos apontar, em relação a essa dinâmica, é que existe um certo diferencial entre ser um curinga dentro e fora do contexto da educação formal. Isto, porque a atuação no interior de um sistema formal de ensino deve considerar as suas especificidades, como o projeto político

pedagógico, o currículo escolar, as orientações curriculares, as integrações disciplinares e outros dispositivos pedagógicos que fazem desse contexto um campo especializado da educação.

Ao longo da pesquisa, observamos processos significativos de ensino-aprendizagem, promovendo reflexões críticas nos estudantes sobre as suas realidades, inclusive com momentos que nos apontavam para encaminhamentos emancipatórios. Tal percepção reside, principalmente, no fato de alguns estudantes demonstrarem criticidade sobre as suas realidades, compreendendo a importância de se pensar as ações do presente conectadas às oportunidades do futuro. Um processo de tomada de consciência, que passa pela consciência de si mesmo e pela construção de valores. Noutra direção, quando apresentamos as encenações, presenciamos os educandos argumentando ao público questões referentes às suas realidades sociais e provocando, de improviso, caminhos e associações sobre diferentes culturas e realidades históricas.

Esta pesquisa apresentou algumas suposições preliminares e, no curso das investigações, percorreu um território delimitado, para explorar alguns objetivos que considerava relevantes. Integrou componentes curriculares, experimentou processos metodológicos, investigou sujeitos e identificou alternativas, na intenção de contribuir com o ensino do Teatro e com a Educação. Diferentes direções foram apontadas, apresentando outros trajetos possíveis, que nos levavam para além do nosso recorte epistemológico. Assim, entendemos que um olhar atento sobre esse trabalho identificará elementos capazes de detonar novas e diferentes investigações sobre a disciplina Projeto de Vida e o ensino do Teatro no contexto da educação formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABED, Anita. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002 Acessado em: 10 fev. 2018.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1995.

BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de projetos de ação e planificação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BEZERRA, Antonia Pereira. Novas dimensões do Teatro-Fórum: arte e política no ambiente de trabalho da indústria. In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko; ANDRADE, Clara de. **Augusto Boal: arte, pedagogia e política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

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

_____. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BONI, Valdete, QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASÍLIA. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. - Lei no 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/>> Acessado em 27 Abr. 2018.

BRASLAVSKY, Cecilia. Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI. São Paulo: Moderna, 2005.

CANDA, Cilene. **Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro.** HOLOS, Ano 28, Vol 4, 2012.

CINTRA, Clarisse Lourenço, GUERRA, Valeschka Martins. **Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais.** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, setembro/dezembro de 2017: 505-514. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000300505&script=sci_abstract&tlng=pt> Acessado em: 19 fev. 2018.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa.** São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 1999.

_____. **Educação e Vida: um guia para o adolescente,** Belo Horizonte: Editora Modus Faciendi, 2001.

_____. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 1998.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Descoberta do Fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUESTA, Raimundo. **La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfoses del conocimiento histórico en las aulas.** In: FORCADELL, Carlos; PEIRÓ, Ignacio. (Coords). **Lecturas de la Historia.** Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2001. p. 221-254.

DALL'ORTO, Felipe Campo. **O teatro do oprimido na formação da cidadania.** Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Abril/ Maio/ Junho de 2008. Vol. 05, Ano V, nº 02. ISSN: 1807-6971 Disponível em: www.revistafenix.pro.br Visitado em: 20 Jan 2017.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discurso.** São Paulo: Summus, 1992.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed 34, 2009.

DELORS, Jacques (Org). **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

DURAN, David. **Utilizar pedagogicamente as diferenças entre alunos: uma prática de tutoria entre iguais.** In: FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos em revista v.3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.
- ESTAÚN, Antonio Martínez. **Pedagogia da presença Marista**. Curitiba: Grupo Marista, 2014.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Cassia Marilda P. dos Santos. **Escola em tempo integral: Possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR. 149f, 2007.
- FLORENTINO, Adilson. A pesquisa qualitativa em artes cênicas: romper os fios, desarmar as tramas. In: Narciso Telles. (Org.). **Pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- FRATESCHI, Celso. **Teatro jornal primeira edição**. In: Revista Vintém nº 7, São Paulo: Companhia do Latão, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Paulo: Editora UNESP, 1991.
- _____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. **Metodologia do teatro**. Campinas, SP: Papius, 2001.
- KAMEI, Helder. **Felicidade, flow e psicologia positiva**. TEDxJardins. São Paulo, Brazil. Publicado em 22 de abr de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DExY6NLzU_E&feature=youtu.be> Acessado em: 19 fev. 2018.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. **Scientific report on drama/theatre**. In: Regional conference on arts education at school level in Latin America and the Caribbean. Disponível em

<<http://portal.unesco.org/culture/fr/files/40462/12668503853dormien.pdf/dormien.pdf>> Acesso em: 22 Jan. 2017.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LEAL, Douglas. **Do Teatro do Oprimido à Estética do Oprimido**: conversa com Augusto Boal. ISSN 1983-0300, 10 de maio de 2009. <<http://www.questaodecritica.com.br/>> Acesso em: 27 Mar. 2018.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2014.

LIGIÉRO, Zeca. Boal na Universidade. In: MATTOS, Cachalote et. al. **Teatro do oprimido e universidade**: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

MACHADO, Nílson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARINA, José Antônio. **El misterio de la voluntad perdida**. Barcelona: Anagrama, 1997.

MATTOS, Cachalote. A estética do Oprimido: o jogo (de imagem) no teatro fórum. In: __ et. al. **Teatro do oprimido e universidade**: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MONDIN, Battista. **O homem, quem é ele?**: elementos de antropologia filosófica. São Paulo: Paulus, 1980.

MORAES, Michele Adriana de. **Entre a metaxis e a filosofia da práxis**: teatro do oprimido-perspectivas para o teatro na educação. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MORIN, Edgamar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PARANHOS, Edmur. **Nós: do-discentes e espect-atores!** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: perspectiva, 2007.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1976.

POPPER, Karl Raimund. **A sociedade aberta e seus inimigos**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.

RIO DE JANEIRO. **Educação**: Caderno de políticas públicas: Rio de Janeiro. V 1. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>> Acessado em: 15 fev. 2018.

_____. **Ginásio Carioca**: Projeto de Vida. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2016a.

_____. **Ginásio Carioca**: Protagonismo Juvenil. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2016b.

_____. **Ginásio Carioca**: uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2016c.

_____. **RESOLUÇÃO SME N.º 1427, DE 24 DE OUTUBRO DE 2016**. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. 2016d.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: ou princípios do direito político. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

SANCTUM, Flávio. Os curingas de Boal. In: __ et. al. **Teatro do oprimido e universidade**: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

SANTANA Arão Paranaguá de. **Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. Sala Preta, Brasil, v. 2, p. 247-252, nov. 2002. ISSN 2238-3867. Disponível em: <<http://www.uesb.br/evidencias/2014/01/fase-2-teatro/texto04.pdf>> Acesso em 17 jan. 2017.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido**: Raízes e asas – uma teoria da práxis. Rio de Janeiro Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular**: novos mapas conceituais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Subjectividade, Cidadania e Emancipação.** Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 32. p. 135-191. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. Junho, 1991.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>> Acessado em: 15 fev. 2018.

SARAPECK, Helen. Minha casa na árvore: um memorial de experiências com o Teatro do Oprimido. In: MATTOS, Cachalote et. al. **Teatro do oprimido e universidade:** experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil.** São Paulo: Paulus, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

TURLE, Licko. Alfabetização teatral: O encontro do teatro popular com a Pedagogia do Oprimido. In: MATTOS, Cachalote et. al. **Teatro do oprimido e universidade:** experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

VANNUCCI, Alessandra. O teatro do Boal e a comunidade emancipada. In: MATTOS, Cachalote et. al. **Teatro do oprimido e universidade:** experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **A ordem das disciplinas.** Tese de Doutorado. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 1996. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131158>> Acessado em: 25 jan. 2018.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXOS

ANEXO 01

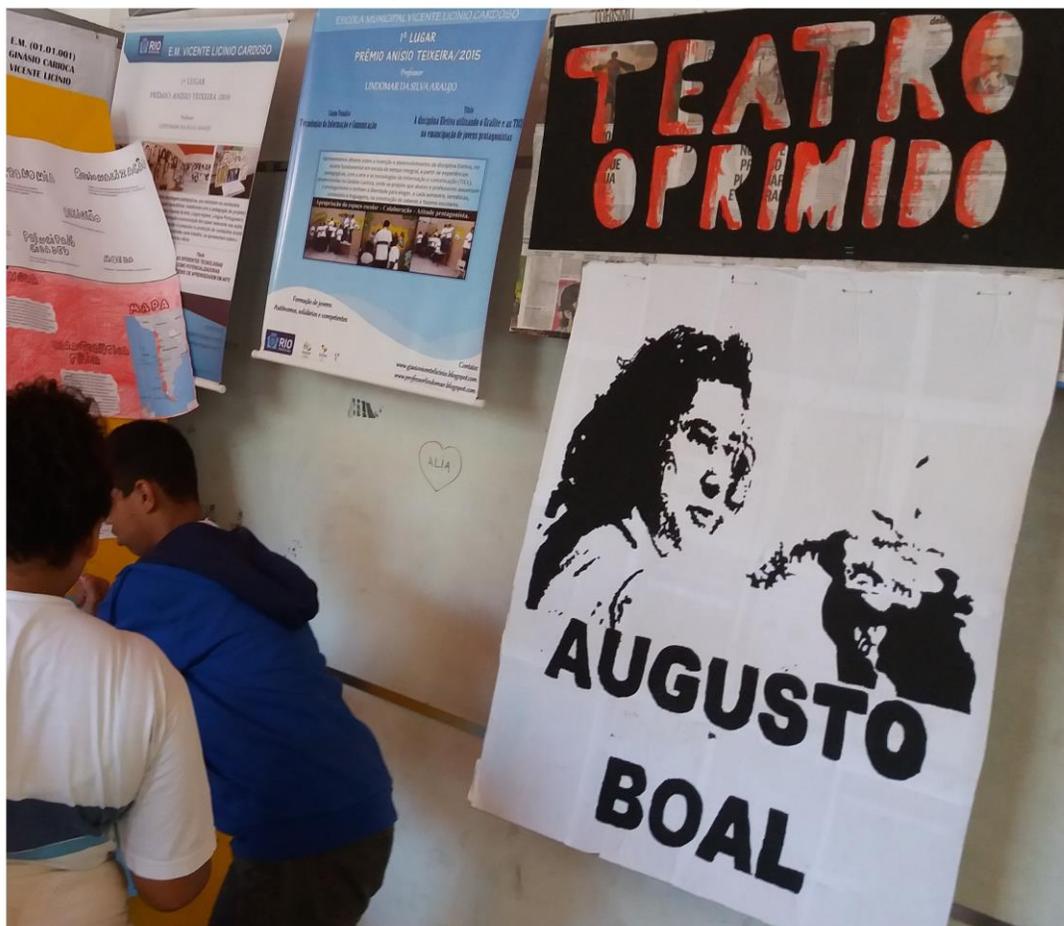
Planejamento do 3º bimestre de 2017, utilizado nas investigações.

 GINÁSIO CARIOCA VICENTE LICÍNIO CARDOSO			
PLANO BIMESTRAL 2017 3º BIMESTRE Disciplina: PROJETO DE VIDA – 7º, 8º e 9º Ano. Professor: LINDOMAR DA SILVA ARAUJO			
OBJETIVO	CONTEÚDO	HABILIDADES	
Entender as estruturas de aprendizagem nas aulas de Projeto de Vida; Conhecer o que é o Teatro do Oprimido; Compreender como se configuram as regras nos jogos teatrais; Saber que durante algumas aulas o professor irá registrar, para refletir sua prática docente em pesquisa de mestrado; Valorizar o ato de avaliar as próprias ações na escola e na vida.	Regras de convivência; Introdução ao Teatro.	Exercitar a capacidade de conviver em harmonia no espaço escolar; Valorizar a pesquisa como processo de aprendizagem; Saber identificar características do Teatro do Oprimido.	De 07 a 11 de agosto.
Trabalhar o pensamento crítico em relação à sociedade e a si mesmo; Conhecer e trabalhar a técnica de Teatro-Jornal; Exercitar a curiosidade diante dos fatos cotidianos; Desenvolver a capacidade de atuação, pela simulação da realidade;	Ação dramática: Elemento “O QUE”; Fatos cotidianos.	Ser capaz de transformar fatos históricos e culturais em cena teatral; Identificar o Teatro-Jornal como técnica do arsenal do Teatro do Oprimido; Detectar os subtextos contidos nas mensagens publicadas pelas mídias.	De 14 a 18 de agosto
Conhecer e trabalhar a técnica do Teatro-Imagem; Resgatar fatos e vivências da própria história; Desenvolver o sentido de alteridade; Entender-se como sujeito histórico e transformador.	Espaço dramático: Elemento “ONDE”; O espaço onde vivo. “Sinestesia estética: O que mais me impressionou?”	Saber comunicar e expressar ideias pela linguagem imagética; Compreender o outro com suas questões pessoais; Reconhecer a diferença entre os espaços real e dramático.	De 21 a 25 de agosto.
Desenvolver a autocrítica acerca da própria identidade; Trabalhar a construção de personagens baseados na realidade; Compreender a função e a dinâmica da “fiscalização”, trabalhando-a no jogo teatral; Entender a importância do “conflito dramático” na estrutura teatral.	Personagem: Elemento “QUEM”; Com quem me relaciono no dia a dia?	Compreender e aceitar as diferenças entre os sujeitos; Agir e reagir de acordo com contexto social – máscara social; Utilizar o corpo para potencializar o seu discurso.	De 28 de agosto a 11 de setembro.
Compreender os percalços da realidade como subsídios para a criação teatral; Experimentar a criação cênica a partir de palavras geradoras; Criar esquete teatral de forma colaborativa e pelo processo de improvisação; Conhecer e aprender alguns elementos constitutivos do texto dramático.	Triangulação dos elementos ONDE, QUEM e O QUE; Atitudes, palavras e contextos.	Improvisar e elaborar cenas teatrais; Perceber a realidade como fonte de inspiração artística; Trabalhar em equipe.	De 04 a 08 de setembro.

<p>Criar cena teatral a partir de fatos históricos; Compreender a importância dos elementos texto, som, imagem e movimento na composição cênica; Trabalhar com saberes de outras disciplinas escolares; Desenvolver o senso estético para a linguagem cênica.</p>	<p>Texto teatral: texto, imagem e som.</p>	<p>Perceber e valorizar os elementos estéticos e poéticos numa cena teatral; Ser crítico diante de uma apresentação cênica; Entender a importância dos diferentes conhecimentos escolares.</p>	<p>De 11 a 15 de setembro.</p>
<p>Ressignificar objetos cotidianos, transformando-os em elementos cênicos e cenário; Trabalhar o texto dramático e suas marcações de cena; Exercitar o papel de espectador crítico e reflexivo.</p>	<p>Montagem: leitura e interpretação.</p>	<p>Identificar algumas funções de uma equipe teatral; Escrever um texto dramático com suas especificidades.</p>	<p>De 18 a 22 de setembro.</p>
<p>Desenvolver estratégias reflexivas, com processos de análise crítica e de busca para respostas autônomas pela “atitude maiêutica” (SANTOS, 2016, p. 242). Exercitar a autonomia na elaboração de uma atividade ao materializar um Projeto Concreto (7º ano - p. 44). - Exercitar o fazer reflexivo na coletividade.</p>	<p>Autoavaliação bimestral.</p>	<p>Trabalhar o sentido de autoavaliação; Compreender os próprios limites e as potencialidades desenvolvidas.</p>	<p>De 25 a 29 de setembro.</p>
<p>PROPOSTA DE CULMÍNANCIA: Montagem e exposição de Painéis construídos nas aulas. Encenação dos estudantes nas turmas. INTERDISCIPLINARIDADE: Articulação com as disciplinas Geografia, Arte e Língua Portuguesa, num projeto de valorização sobre a América Latina. METODOLOGIA: Artes Cênicas – Teatro do Oprimido (Jogos teatrais; Teatro-Imagem; e Teatro-Jornal num encaminhamento para o Teatro-Fórum). INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Autoavaliação processual através “retomadas”, com encaminhamentos colaborativos. Neste bimestre, destacam-se “Conteúdos” que se referenciam nas Orientações Curriculares do Projeto de Vida, das Artes Cênicas e do Teatro do Oprimido. OBSERVAÇÃO: Os referenciais elencados neste plano bimestral, não pretende seguir de forma hierárquica e linear aos objetivos, conteúdos e habilidades apresentados nas Orientações Curriculares do Componente Projeto de Vida, pela necessidade de transitar rizomaticamente entre os saberes e fazeres cotidianos. REFERÊNCIAS BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. _____. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. SANTOS, Bárbara. Teatro do Oprimido: Raízes e Azas – uma teoria da práxis. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016. RIO DE JANEIRO. Ginásio Carioca: uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro. Currículo diversificado – Projeto de Vida. Cadernos mimeografados, 2016.</p>			

ANEXO 02

Pintura de painel do teatrólogo Augusto Boal



As estudantes apresentando detalhes sobre a concepção filosófica do Teatro do Oprimido.



ANEXO 03

Texto criado de forma colaborativa pelos estudantes do G4.

G4 – 9º ANO

Esquete: **DESCOBRIMENTO OU INVASÃO?**

Personagens:	Espaços dramáticos:	Objetos cênicos
COLONIZADORES	NAVIO	ARMAS
ÍNDIOS OPRIMIDOS	PRAIA-TERRA	LUNETAS
PADRE COLONIZADOR	MASTRO	BÚSSOLA
	IGREJA	CRUCIFIXO
		LIVRO SAGRADO

CENA 1

(Na proa de uma caravela europeia, encontram-se quatro personagens colonizadores, um COMANDANTE ao leme da embarcação, um TENENTE com uma luneta e dois MARINHEIROS armados. Inicia-se a cena com eles congelados e as suas cabeças abaixadas, para retirar o foco da ação dramática. Entra o som de mar, gaivotas e sinaleiras de embarcação antiga - editar esses sons. E eles encenam silenciosamente uma ação de observação no horizonte).

MARINHEIRO 1 – (Entrega uma luneta ao Comandante) - Aqui está comandante, os homens já foram acordados e a mensagem na garrafa já foi jogada ao mar.

COMANDANTE – (Recebe a luneta) – certo marinheiro, fique atento, porque o mar não está pra peixe.

(Grita) – Em guarda! (Logo observa o horizonte pela luneta. Depois se dirige aos dois marinheiros)

– Marinheiros, prestem atenção no horizonte e me digam se avistam algo!

(Os marinheiros observam e respondem que não veem nada).

COMANDANTE – Tenente! (Entrega a luneta) Pega a luneta, suba no mastro e olhe adiante. Existe algo de errado no horizonte.

TENENTE – Sim senhor. Sob controle Senhor! (Simula que está subindo no mastro).

– (Olhando na luneta) Comandante, avistei alguma coisa... Parece um humano, mas também parece um animal. Estou confuso com a imagem, Senhor.

COMANDANTE – Deixa de boiolicie, homem, e foca na situação.

TENENTE – Tô vendo Senhor, tá crescendo, agora sim... Estão pelados, nu-zi-nhos. (Os três olham para o Tenente estranhando a fala dele e em seguida se olham).

TENENTE – Agora são muitos...

COMANDANTE – Então, grita o que ensaiamos, por meses, nessa viagem.

TENENTE – (Grita) Terra à vista!

COMANDANTE - Marinheiros, alertem a tripulação. Vamos desembarcar e explorar o território.

.....(ELABORAR CENA DE TRANSIÇÃO).....

CENA 2

(Nesse momento, estão em cena, do lado direito do palco/praias, seis são ameaçados por um soldado armado. No lado esquerdo, um padre, um coroinha e dois índios sendo catequizados).

Em cima de um tecido, com pintura de um mapa da América latina estão os índios lutando para não deixar o colonizador tomar suas terras. Realiza-se uma expressão corporal, com o colonizador andando com superioridade e ameaçando, em volta deles, enquanto os índios ficam encurralados, na defensiva.

No outro lado, o padre e o coroinha rezam apavorados, mostrando um livro que é um misto de bíblia com mangá (criar isto). Depois, faz o cerimonial da hóstia e ensinar como o índio deve se martirizar com o chicote.

As cenas terminam com o colonizador conseguindo retirar o território dos índios (mapa-tecido) e a igreja incutindo seu dogma ao nativo. De um lado, o mapa é mostrado com triunfo diante dos índios e, do outro lado, um índio veste-se como “civilizado”.

“A cena é congelada”.

CENA FINAL

Lançar perguntas que gerem reflexões sobre a retirada de territórios, ontem e hoje, pelos colonizadores.

Apresentação na Feira de Latino Americana, no dia 22/09 e no Mar, a marcar.

ANEXO 04

Texto criado de forma colaborativa pelos estudantes do G1.

A FARSA DO DESCOBRIMENTO - Grupo 03

(Num canto do palco encontram-se dois europeus embarcados numa caravela, com chapéus e bandeira fetos de jornal, e a procura de terra firma. No outro canto do palco, em cena congelada, estão alguns personagens representando uma favela. No centro do palco à frente estão alguns índios atrás das folhagens, assustados com a imagem de uma caravela. Logo, os europeus identificam os índios – No centro/atrás do palco, uma pessoa mostra uma placa com a palavra-citação “Índios”).

Índio 1 – (apontando para a caravela no mar) Olha! O que é aquilo?

Índio 2 – Deve ser bichos ou algo que nunca vi.

(Palavra-citação: “Colonizadores”)

Almirante – (Sobe numa cadeira-proa do navio e olha distante) Marinheiro suba aqui.

Marinheiro – (sobe para acompanhar) Sim, Almirante.

Almirante – Me diga o que está vendo (entrega a luneta ao marinheiro).

Marinheiro – Não dá pra identificar...

Almirante – Olha novamente!

Marinheiro – Vejo pontos pretor... muitos pontos.

(Os índios ficam congelados. No outro lado (favela) se inicia a ação, com o dono da Boga, dois encarregados, e uma princesinha tomando banho de sol – Palavra-citação: “Comunidade”).

Dono da boca – Rapaziada, eu quero tudo no lugar. Quero tudo arrumado, pesado e engatilhado agora... É pra hoje... vamos, vamos, ... (segue dando ordens aos dois que simulam organizar drogas). Aê, gatinha? tá com tudo em cima, hein... Só tirando onda... (Segue elogios).

(Aparece quatro policiais, simulando incursão ao morro. Palavra-citação: “Polícia”).

Encarregados 1 e 2 – Sujou, sujou!... (todos gritam e tentam fugir, sem conseguir).

Policial 1 – Perdeu, perdeu, perdeu...

Encarregados 1 e 2 – Sujou, sujou!...

Policial 1 – Fica quieto nessa joça ai rapaz!

(Arma-se um paredão com todos da comunidade sob a mira das armas – feitas de jornal – dos policiais. No Centro do palco, aparece a Palavra-citação: “Opressão” e os personagens marinheiro e Almirante, andam em volta dos índios, segurando uma grande cruz e uma espingarda, ambas de jornal, numa dominação).

Almirante – Eu vou acabar com vocês, se não se entregarem. Agora quem manda aqui somos nós. (os índios se colocam de costas uns para os outros, rodando para um lado, enquanto os dois europeus caminham entorno deles pelo outro lado, até que uma índia cai e o Almirante a imobiliza com a cruz – nesse mesmo momento os favelados são executados e os policiais saem da cena).

(Entra o narrador – Palavra-citação: “Narrador”)

Narrador - Desde aquela época, em que fomos invadidos pelos colonizadores sofremos com esse tipo de opressão. Da mesma forma, temos invasões acontecendo na comunidade, pois ela é sempre invadida pelas autoridades policiais. Que invasão afeta você?

ANEXO 05

Texto criado de forma colaborativa pelos estudantes do G3.

GENTRIFICAÇÃO

Fenômeno que afeta uma região ou bairro pela alteração das dinâmicas da composição do local, tal como novos pontos comerciais ou construção de novos edifícios, valorizando a região e prejudicando a população local de baixa renda.

CENA 1

(Todos tomam o café da manhã e se preparam para a jornada diária)

FILH@-A – (Entra com uma carta na mão) Pai, carta para o Senhor. Coisa antiga, receber carta.

PAI – Me dá aqui. ... (Olha a carta) Estranho, uma carta da Prefeitura...

MÃE – Não é pra mim, não? É que eu fui ao Posto de Saúde pra fazer uns exames e eles disseram que não tinha médico. Também, disseram pra eu ficar indo lá, pra ver se já tem médico... Mas já to até boa sem médico mesmo. Vai ver eles mandaram a carta avisando que já tem médico.

FILH@-B – E acha que vão lembrar que a senhora existe...

FILH@-A – De repente, enviaram cartas que nem mensagem de Whatsapp, pra todo mundo ao mesmo tempo...

(O Pai faz uma cara de preocupação).

MÃE – O que foi, homem? É coisa de morte? Tá com uma cara... Vixe.

FILH@-A – Pai...

FILH@-B – Pai...

MÃE – Desembucha, homem.

PAI – Eu sabia. Pobre não pode ter nada, tem que tá sempre dependendo dos outros, implorando. Quando consegue alguma coisa é assim... Recebe com uma mão, logo vem a outra e tira...

MÃE – Mas fala logo. O que tem nessa infeliz?

PAI – a gente vai ter que se mudar de novo. Acredita nisso? É um prazo pra gente desocupar essa casa.

(A CENA CONGELA)

CENA 2

(Arma a cena do Telejornal e o jingle anuncia o jornal).

JORNALISTA 1 – Bom Dia! Hoje temos uma manhã ensolarada. Mas o trânsito no centro da cidade não está nada bom, encontra-se congestionado. O motivo? Bem... Não são os automóveis, mas as várias filas que se formam pelas ruas da Zona Impornunária, impedindo o fluxo de carros. Essas filas são de familiares que perderam tudo nas enchentes do verão de 99, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008... nossa... (Pigarreia) Realmente é muita gente. O Estado prometeu e, agora com a Copa e as Olimpíadas, o dinheiro vai sobrar...

TODOS – Pra quem?

(O jornalista 1 se comporta como se tivesse ouvido vozes do além).

JORNALISTA 1 – O Pré-projeto “Minha casinha, Minha vidinha” vai sair do papel... (Fala olhando para fora) – Ele está pronto produção? Ok. ... Estamos com o Repórter “Jornalista 2”, no bairro da “Gang Boa”. Fala daí Jornalista 2!

CENA 3

JORNALISTA 2 – Olá Jornalista 1. Estou aqui no bairro da Gang Boa, com uma família que foi sorteada e irá receber a sua moradia. (Jornalista 2 entrevista o casal) Olá Senhor 1, está feliz por ser sorteado?

SENHOR 1 – Meu rapaz, estou muito feliz. Aqui nessa região não dá mais não. Muita barulheira de obra, explosões, balanço de chão, uma turistada pra todo lado, e mais... as coisas tão pelo olho da cara. Como era promessa do Serginho e do Dudu, agora eles tão cumprindo, e arrumaram um canto bem sossegado pra gente. E, não é que chegou?...

JORNALISTA 2 – Seu Senhor 1, onde fica esta casa tão sonhada?

SENHOR 1 – (Fala pra Senhora) Como é mesmo o nome, Mulhé?

SENHORA 2 – (Responde em tom tímido e inaudível) Queimados “Vivos”. (A palavra “Vivos” deve ser dita sempre em baixo tom).

SENHOR 1 – (responde para o Jornalista 2) É em Queimados. Tem ônibus e trem pra cá direto, todos os dias.

JORNALISTA 2 – Parabéns para o Senhor e sua família. Jornalista 1, tá todo mundo aqui ansioso para conhecer a nova casa. (...) Jornalista 2, direto da Região Impornunária. É com você, Jornalista 1.

CENA 5

JORNALISTA 1 – Bom dia a todos!

(O Jornalista 1 agradece e depois vai mostrando vários emoticons como se fosse créditos. O jingle do jornal e depois volta à CENA 1, do café da manhã – carta).

CENA 6 - Continuação da Cena 1

FILH@-A – Como assim, desocupar a casa, pai?

MÃE – Ai meu Deus, Virgem Nossa Senhora dos pretos Velhos do Livramento da Prainha.

PAI – Diz aqui, Ó ó... “Com a necessidade de revitalização da Zona Impornuária, esta localidade deverá estar livre para as empreiteiras e empresários da iniciativa internacional, por ser este um empreendimento multinacional, muito desejado por todos os brasileiros... e bla bla bla. Tá vendo? (...) E diz que aqui, pra ligar toda a cidade ao aeroporto internacional, vai ser construído um teleférico.

TODOS – Teleférico?!

PAI – Isso mesmo. (faz cara e jeito de “Não tem jeito”). Já indicaram até a possibilidade de moradia pelo mesmo valor, num bairro chamado: “Queimados” (E olha o papel bem de perto, como um míope) “V-i-v-o-s” Vivos?

(Todos se juntam para ler a palavra na carta e confirmar se é mesmo o nome do lugar. Então ao mesmo tempo fazem caras de desespero).

CENA 7

(Entra em cena a “matéria de jornal” sobre a remoção de famílias para a construção do teleférico).

FIM.

<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/08/remocao-de-familias-para-obras-da-copa-e-das-olimpiadas-gera-polemica.html>

Remoção de famílias para obras da Copa e das Olimpíadas gera polêmica

Prefeitura do Rio diz que tenta reverter déficit habitacional, que é de 220 mil. Moradores reclamam de falta de informação e dos valores de indenização.

“O que a gente faz não é remoção, é política habitacional. Há alguns insatisfeitos, o que é natural. Vamos supor que eu vá fazer um corredor que passe pela sua casa e te pergunte se você prefere o corredor expresso, que melhora o sistema de transporte da cidade, ou que deixe isso para mais tarde para não mexer na sua casa. Claro que você vai preferir não sair de casa, mas a gente tem que pensar no interesse público da população”.

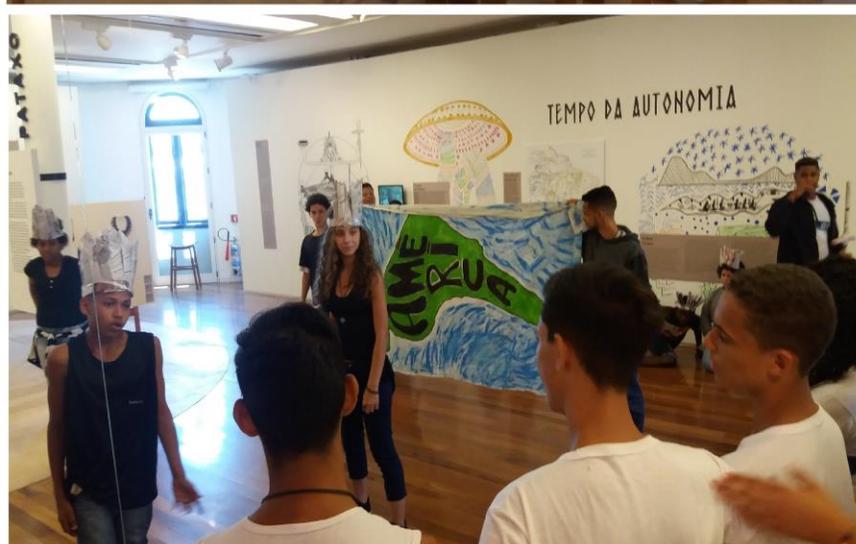
Secretário municipal de Habitação Jorge Bittar

ANEXO 06

Imagens da apresentação da cena “Descobrimto ou invasão?” na Feira da escola.



Imagens da apresentação da cena “Descobrimento ou invasão?” no MAR – Museu de Arte do Rio.



ANEXO 07

Imagens da apresentação da cena “A farsa do descobrimento” na Feira da escola.



ANEXO 08

Imagens da apresentação da cena “Gentrificação” na Feira da escola.



ANEXO 09

Confeção da bandeira para a cena “Invasão ou descobrimento?”.



ANEXO 10

Questionário aplicado aos sujeitos na investigação.

QUESTIONÁRIO I

TEATRO E PROJETO DE VIDA – Professor LINDOMAR ARAUJO

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ IDADE: _____ TURMA: _____

Responda as questões abaixo, marcando aquela que você considere a **MAIS IMPORTANTE**.

- 1) Como você acha que se trabalha o teatro na escola?
(A) Decorando textos de livros;
(B) Exercitando jogos coletivos;
(C) Montando peças importantes;
(D) Ainda não sei.
- 2) O que você mais gostaria de fazer em uma aula de Teatro?
(A) Interpretar um papel;
(B) Jogar com os colegas de turma;
(C) Se apresentar em um teatro;
(D) Não gosto de teatro.
- 3) O que é Teatro do Oprimido? Se você não conhece, o que você imagina que seja?
(A) Um teatro que busca oprimir;
(B) Um teatro para opressores;
(C) Um teatro com textos tradicionais de repreensão;
(D) Um teatro para libertar os sujeitos da opressão.
- 4) O Teatro-Imagem faz parte do Teatro do Oprimido. O que você acha que é o Teatro-Imagem?
(A) É uma forma de trabalhar com teatro e vídeo;
(B) É uma forma de se expressar e se comunicar pela imagem;
(C) É um teatro que valoriza o cenário;
(D) É um teatro de animação com recursos fotográficos.
- 5) Você já tem um projeto de vida definido? (Carreira ou sonho a ser realizado). Marque uma resposta e depois explique o porquê dessa resposta.
(A) Sim; (B) Tenho mais de um; (C) Estou indeciso(a); (D) Nunca pensei nisso.
R: _____

- 6) Você acha importante trabalhar o teatro na aula de Projeto de Vida? Explique o “SIM” ou o “NÃO” que você marcar.
(A) SIM; (B) NÃO.
R: _____

- 7) Você acha que os problemas políticos e sociais podem prejudicar o seu projeto de vida? Explique o “SIM” ou o “NÃO” que você marcar.
(A) SIM; (B) NÃO.
R: _____

- 8) Você conversa com outras pessoas sobre os problemas sociais e políticos? Explique o “SIM” ou o “NÃO” que você marcar.
(A) SIM; (B) NÃO.
R: _____

- 9) Quando há reivindicações na escola você participa? Explique o “SIM” ou o “NÃO” que você marcar.
(A) SIM; (B) NÃO.
R: _____

