

ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O TEATRO-JORNAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Theater teaching in youth and adult education: the newspaper theater as a pedagogical resource

*Márcio Silveira dos Santos*¹

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: O presente artigo tem em sua essência o objetivo de produzir reflexões acerca do trabalho desenvolvido nas aulas de teatro com turmas da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública do município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Durante um trimestre, realizamos atividades com jogos teatrais e criação de cenas utilizando a técnica do Teatro-Jornal como recurso pedagógico. Como bases teóricas, foram utilizadas as teorias do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Teatro do Oprimido; Teatro-Jornal.

Abstract: This article has in its essence the objective of producing reflections about the work developed in theater classes with Youth and Adult Education, in a public school in the city of São Leopoldo, Rio Grande do Sul. During one quarter we performed activities with theatrical games and creation of scenes using the technique of Newspaper Theater as a pedagogical resource. As theoretical bases were used the theories of the Theater of the Oppressed, by Augusto Boal, and the Pedagogy of the Oppressed, by Paulo Freire.

Keywords: Youth and Adult Education; Theater of the Oppressed; Newspaper Theater.

¹ A investigação conta com o apoio CAPES-DS.

Nos últimos anos, houve uma ampliação de ofertas de cursos superiores, presenciais ou à distância, e os sistemas de emprego passaram a exigir uma maior escolarização e especialidades para empregar pessoas nesse concorrido mercado do trabalho. Isso gerou na população um interesse maior na retomada dos estudos. Boa parte daqueles que ainda não haviam concluído o ensino básico recorreu à modalidade de ensino da EJA – Educação de Jovens e Adultos. As salas de aula lotaram de alunos que procuraram as instituições de ensino, geralmente públicas, para completar seus estudos. Como professor numa rede básica de ensino público, que tem a Educação de jovens e adultos na sua grade curricular, pude ministrar por quatro anos atividades com teatro nesta modalidade de ensino.

Assim, optei para este artigo refletir acerca de um trabalho que desenvolvi, durante um trimestre, nas aulas de teatro, em duas turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos –, na Escola Municipal Arthur Ostermann, no bairro Feitoria, do município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

As atividades foram realizadas através de jogos espontâneos e jogos protagonizados, visando o desenvolvimento dos potenciais criativos e a produção de uma reflexão crítica sobre os potenciais destrutivos da sociedade. O trabalho teve como estofo teórico e reflexivo o *Teatro do Oprimido* (1975), de Augusto Boal, e a *Pedagogia do Oprimido* (1970), de Paulo Freire.

As atividades de duas turmas foram interligadas por meio do desenvolvimento de improvisações teatrais dos alunos, com mais ênfase na utilização da técnica do Teatro-Jornal (1979), desenvolvida por Augusto Boal, durante o período ditatorial no Brasil. Aos poucos, com a evolução da autonomia dos alunos, surgiu a necessidade de discutir nas cenas teatrais, com mais dedicação, sobre os fatos vigentes na sociedade do contexto local da comunidade onde se localizava a escola. Mas, antes de falarmos das atividades com o teatro, é necessário explanar um pouco sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no município que será abordado aqui.

EJA – Educação de Jovens e Adultos

A luta e o empenho permanente para aumentar a escolaridade ocorrem há muitos anos no Brasil. No início do século XX, a pressão para acabar com o analfabetismo começou na área industrial, carente de mão-de-obra especializada. Diversos projetos oficiais surgiram, mas, foram os movimentos sociais, com mais ênfase a partir dos anos 1950, que deram uma base maior para a Educação de Jovens e Adultos que temos no país hoje. A Ditadura Militar tentou acabar com iniciativas de educação e cultura popular, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), entre outros, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio do decreto nº 62.455, de 1968, que foi extinto em 1985.

Com a Abertura Política, que culminou no ano de 1988 com a promulgação da nova Constituição Brasileira, a sociedade voltou a se organizar e no Brasil participou de conferências internacionais, reforçando o compromisso com o fim do analfabetismo. O que colaborou para que, no ano de 1996, na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 –, fosse dedicada toda uma seção à modalidade de ensino EJA, prevendo garantias de oferta na educação básica, como se verifica no artigo 4º, inciso VII: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Neste período de 1996, o Governo Federal lançou a AlfaSol² (Alfabetização Solidária) – uma OS (Organização Social) atuante em mais de 2.300 municípios – e, em 2001, o Projeto Recomeço, que distribuiu recursos para aquisição de material e pagamento de professores da EJA para municípios com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

² A AlfaSol é uma Organização Social, sem fins lucrativos e de utilidade pública, que desenvolve ações que visam contribuir com a elevação da escolaridade e ampliar a oferta de Educação Profissional para jovens e adultos. A AlfaSol foi criada em 1996 por Ruth Cardoso, e faz parte da RedeSol, para designar a união das cinco instituições fundadas por valores e propósitos comuns. Para mais detalhes: <https://www.alfasol.org.br/alfasol/historia-da-alfasol/>.

A partir da LDB, nº 9.394/96, foram formatadas as Diretrizes Curriculares Nacionais³ que definiram os objetivos da EJA, como: “restaurar o direito à educação, negado aos jovens e adultos; oferecer a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho; e qualificação para uma educação permanente”.

Mas, garantir este direito e igualdade de oportunidade não era o suficiente, pois, ao atrair o adulto para a escola, era preciso garantir também que ele não a abandonasse, assim as instâncias governamentais devem criar alternativas para o cumprimento da LDB, como garante o Artigo 5º, no seu parágrafo 5º: “Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior” (2005, p. 09).

As altas taxas de evasão (menos de 30% concluem os cursos) tiveram origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizantes aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitavam a rotina de quem estudava e trabalhava. Mesmo com problemas como esses, com o passar dos anos, as questões mais nevrálgicas foram, aos poucos, sendo sanadas.

Hoje, com as práticas desenvolvidas, é possível verificar que certas dificuldades no trato relacional da escola com alunos da EJA podem ser resolvidas quando o sistema de ensino, e por extensão também o professor, passa a conhecer efetivamente as especificidades da realidade e do contexto comunitário em que vive o aluno, e procura aplicar da melhor forma possível esse conhecimento como eixo condutor de suas propostas para as atividades de ensino e aprendizagens no ambiente escolar.

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de normas e procedimentos obrigatórios para a Educação Básica, com base nos princípios presentes na Constituição, que orientam o planejamento escolar da instituição de ensino e o seu sistema de ensino, auxiliando na organização, articulação e avaliação de suas propostas pedagógicas. Essas Diretrizes foram discutidas, elaboradas e determinadas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação. Elas também afirmam ser responsabilidade da União: estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Nos últimos anos, houve um intenso movimento de jovens e adultos retornando à sala de aula. Quem não teve oportunidade de estudar na idade apropriada, ou que por algum motivo abandonou a escola antes de terminar a Educação Básica, está procurando as instituições de ensino para completar seus estudos. Aqueles que não sabem ler e escrever pretendem ser alfabetizados. Os que já têm essas habilidades desejam adquirir outros saberes e competências para que tenham novas chances no concorrido mercado de trabalho. Quando falo em mercado de trabalho, me refiro às normas internas de muitos empreendimentos que somente contratam pessoas que tenham completado, no mínimo, o ensino fundamental e/ou ensino médio. Assim, correndo o risco de ficarem sem emprego por muito tempo, os cidadãos retomam seus estudos, geralmente no período noturno, dentro da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a LDB, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) visa proporcionar acesso à formação educacional destes, a partir dos 15 anos. Tendo por objetivo cumprir de maneira satisfatória a preparação dos jovens e adultos para o exercício da cidadania, bem como a qualificação profissional junto ao mercado de trabalho e à sociedade. Sendo assim, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica voltada de fato para o cidadão, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem na EJA tenha coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais, como:

os princípios éticos de autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum;
os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
(Resolução CEB nº 2, 1998, p. 01)

Partindo dessas premissas, desenvolvi práticas de ensino de teatro com alunos e alunas de turmas de etapa II, que corresponde do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, no ensino regular, da educação básica brasileira. Aulas ocorridas no

turno da noite, da modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), da Escola Municipal Arthur Ostermann, localizada no bairro Feitoria, no município de São Leopoldo/RS⁴.

Município, Escola, Comunidade e as Bases Teóricas

A inclusão da linguagem artística do teatro em 2006, no currículo da EJA, do município de São Leopoldo, colaborou na expansão de um trabalho voltado para os princípios de sensibilidade, criatividade e diversidade; para que com as práticas teatrais se pudesse fortalecer o potencial criativo dos alunos e alunas. Proporcionando, dessa forma, que se ultrapassasse uma visão puramente instrumental da educação, considerada por alguns como uma via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e assim a rede municipal de ensino passou a ampliar e qualificar o currículo na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O município de São Leopoldo contempla o Teatro em seus concursos para o magistério, em conformidade com a Lei nº 9.394/96, onde, no artigo 26, inciso 2, diz que o ensino de artes constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. No conjunto de disciplinas de artes, compreendem-se as quatro linguagens artísticas: teatro, música, dança e artes visuais.

No entanto, não há uma escolha criteriosa na hora de definir qual disciplina de artes irá para determinada escola, primeiramente o processo ocorre através de necessidades emergenciais. Depois, se uma escola precisa de professor de artes, essa escola não poderá definir que subárea de artes ela terá no seu currículo. Quando a equipe diretiva de uma escola faz uma solicitação para a coordenação

⁴ A cidade de São Leopoldo foi fundada em 25 de Julho 1824, com a chegada dos primeiros imigrantes alemães. Fica localizada na Grande Porto Alegre, a 31,4 km da capital gaúcha. Situada as margens do Rio dos Sinos, a cidade é cortada pelas rodovias BR 101 e RS 240. De acordo com o censo de 2010, contava com uma população de 214.087 habitantes, e uma taxa de urbanização de 99,7% contra 0,30% na área rural, e uma densidade populacional de 2.083, 82 habitantes por Km². O índice de desenvolvimento humano municipal (IDH 2010) era de 0.739, e o PIB per capita de R\$ 19.259, 49. Destacava-se como o quarto município da Região Metropolitana de Porto Alegre que recebe mais pessoas de outros municípios para trabalhar e estudar.

da SMED (Secretaria Municipal de Educação), é verificada uma lista de aprovados no concurso público municipal. Como são quatro linguagens, para contemplar todas na rede de ensino, foi desenvolvida uma sequência de convocação, uma por vez: um professor de teatro, um professor de música, um professor de dança, um professor de artes visuais. A SMED consulta a sequência, certifica em que linguagem parou e convoca o próximo professor, até esgotar a lista de concursados.

No início do processo, houve problemas, pois escolas recebiam professores de determinada subárea sem possuir estrutura mínima de espaço adequado e muito menos materiais específicos para as aulas. Com o passar do tempo, foi estabelecida a possibilidade de adaptações de espaços em algumas escolas e também que pudesse haver a troca de professores entre escolas que se adequavam melhor e que desejavam determinada linguagem artística.

Chegada a minha vez na lista, fui designado, em parte da carga horária, para uma escola em funcionamento diurno que atende crianças e adolescentes; outra parte da minha carga horária foi para uma escola com funcionamento diurno e noturno, nessa me nomearam para lecionar teatro no turno da noite, onde haviam implantado a modalidade de ensino EJA.

Na EJA, há um ambiente diversificado, as práticas de ensino com o teatro se transformam numa via que, além de trazer novas propostas de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, pode também esboçar novas diretrizes para as relações criadas e vividas no ambiente escolar, e que ecoam na vida cotidiana de cada um. Foi a partir desses fatores que procurei, durante neste contexto escolar, uma proposta de abordagem dialética dentro do eixo pedagógico do teatro e educação. O propósito desta converge com os estudos do pesquisador Dr. João Pedro Alcântara Gil, que afirma:

A formação da sensibilidade humana é o caminho da pesquisa em educação e teatro numa perspectiva dialética marxiana. Não é o produto final, o resultado da análise última dos dados que importa. Não interessa a quantidade, mas o conjunto da práxis social. (2004, p. 62)

Pensando nesse sensível do ser humano e suas relações sociais, econômicas, culturais, educacionais, dentro e fora do ambiente da educação formal, foi possível estabelecer questões que pudessem ser elucidadas durante as aulas práticas de teatro em sala de aula; ou seja, transformei as indagações iniciais em metas teórico-práticas, como: Qual práxis de reflexão se constitui a partir do jogo-teatral na EJA? O que está para além do jogo teatral em comunhão com o conteúdo social, no qual o aluno/sujeito está inserido? Como se constituem as ações/cenas a partir das vivências próprias de cada aluno? Em que medida o trabalho com notícias das mídias, como jornal, podem contribuir na tomada de consciência e um olhar mais crítico?

Na medida em que avançaram as atividades, foi possível um olhar cada vez mais elaborado e que proporcionou uma qualificação a respeito das escolhas teóricas. Inicialmente, procurei relacionar a realidade do aluno, através das aulas de teatro, com as determinações sociais mais amplas que atuam sobre a sua vivência no dia-a-dia. Através de uma prática embasada na relação dialógica, com o propósito de uma emancipação dos alunos envolvidos no processo pedagógico, busquei a construção e afirmação de novos conhecimentos adquiridos.

A teoria crítica se aproximou dos propósitos das atividades, na medida em que ela afirma haver a necessidade de uma motivação política no tocante às questões sobre desigualdades e dominação que, em consequência, permeiam seus trabalhos. A abordagem crítica é relacional, investiga os grupos e instituições. Tem por base de análise as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, onde procura compreender como as redes de poder são produzidas, medidas e transformadas. Os processos sociais estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade. Grande parte destas desigualdades se deve, ainda hoje, ao processo de crise da humanidade desencadeada pela indústria cultural.

Entenda-se por indústria cultural a relação de padronização de produtos culturais como: cinema, revistas, rádio, programas de televisão, para determinadas classes sociais através das articulações entre a economia e a cultura no mundo contemporâneo, como Adorno nos elucida:

A unidade sem preconceitos da indústria cultural atesta a unidade em formação da política. Distinções enfáticas, como entre filmes de classe A e B, ou entre histórias em revistas de diferentes preços, não são tão fundadas na realidade, quanto antes, servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los. Para todos alguma coisa é prevista, a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente. O fato de oferecer ao público uma hierarquia de qualidades em série serve somente à quantificação mais completa, cada um deve se comportar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado a priori por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo. Reduzido a material estatístico, os consumidores são divididos, no mapa geográfico dos escritórios técnicos (que praticamente não se diferenciam mais dos de propaganda), em grupos de renda, em campos vermelhos, verdes e azuis. (ADORNO, 2009, p. 11)

Theodor Adorno, filósofo alemão, integrante da Escola de Frankfurt, fundada em 1923, voltada aos estudos do pensamento filosófico, sociológico e da pesquisa social de cunho marxista, juntamente com outros autores, como Walter Benjamin, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, desenvolveu a teoria crítica. Ao longo dos anos, criaram categorias de pesquisa que se relacionam na visão de Totalidade – onde a pesquisa, a partir do ponto de vista geral de classes ou grupos sociais, deve se encontrar numa relação dialética nos processos da Contradição – presente na problematização da pesquisa; da Mediação – baseada na relação dialógica; da Negação – estabelecida através da não aceitação dos padrões sociais que estabelecem imobilismo; e do Conflito – fator presente em qualquer relação social. O teatro vem ao encontro dessas categorias enquanto arte, considerada de mediação, pois é através dele que se estabelecem, no jogo e na criação, a tomada de consciência histórica e a identificação com o nosso tempo. O conflito e a contradição precisam existir para estabelecerem a prática e a reflexão crítica; possuem dinâmicas fundamentadas na práxis, necessitando, sempre, de suportes teóricos de revisão.

Na Educação de Jovens e Adultos, são criadas novas relações humanas e, no bojo dessa nova estrutura de convívio, o teatro surge como um veículo de

aproximação, vivência e transformação dialética, seja no campo educacional como também do desenvolvimento sociocultural (VYGOTSKY, 1987, 2002). Busquei neste espaço social uma proposta de autonomia, não só do aluno, mas principalmente do homem em sua realidade (FREIRE, 1970, 1993). Há uma troca de ideias e conhecimentos entre o que se sabe e o que se descobre com os demais, numa troca contínua de saberes e práticas com boa desenvoltura. Há a evolução de uma consciência crítica relativa aos fatos da sociedade em que estão inseridos.

Neste sentido, no início das atividades, procuro traçar um paralelo comparativo com o que se conhece e o que se descobre por meio de uma prévia da sala de aula. Com as práticas teatrais, através de construção e apresentação de cenas, debates e discussões, o grupo de alunos se organiza (BOAL, 1975, 1979, 1980, 2002), se estruturando conforme a necessidade e o conhecimento que apresenta. Segundo Gramsci (1989), é onde sua consciência superior consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres.

Outro fator importante que ressalto, no sentido de valorizar também a participação do professor, é a reflexão sobre sua situação atual, sobre a política educacional no Brasil e a grande responsabilidade do educador. Como afirma Jaqueline Moll, uma das maiores pesquisadoras na área:

O papel do educador nesta modalidade de ensino é extremamente importante, pois os jovens e adultos possuem um histórico escolar permeado por questões como: variados espaços de tempo, desistências, desestímulo, repetências e problemas não só no campo cognitivo, mas no campo social, econômico e emocional. (1999, p. 37)

É fundamental e necessária a consciência do educador sobre a importância do seu papel de formador. Os jovens e adultos, neste processo diferenciado de formação, vivem situações ímpares, em parte, devido à variação de idades e interesses. Henry Giroux define bem as angústias e os medos da juventude atual quando diz:

A programada instabilidade e a transitoriedade difundida de forma característica entre os jovens da faixa etária de 15 a 30 anos estão inseparavelmente ligadas a um grande número de condições culturais pós-modernas constituídas pelos seguintes pressupostos: uma perda geral da fé nos discursos modernos do trabalho e da emancipação; o reconhecimento de que a indeterminação do futuro justifica lutar e viver das esperanças imediatas. (1996, p. 72)

Nessa mesma linha de pensamento, Brunel nos diz que,

Os problemas sociais e econômicos agravados no decorrer dos anos se verificam na sala de aula, quando observamos as angústias e as inquietações desses jovens em relação à realidade atual brasileira e ao seu futuro. (2004, p. 54)

Partindo desta contextualização, escolhi para este trabalho um recorte das atividades em sala de aula com a técnica do Teatro-Jornal. A seguir, procuro explicar sobre esta técnica pontuando suas fundamentações, para, em seguida, relatar e refletir sobre os meios e os fins deste rico processo.

O Teatro-Jornal

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 30-31)

Iniciei o ensino de teatro, na EJA, aplicando uma das técnicas do Teatro do Oprimido chamada de Teatro-Jornal. Nos anos 1960, Augusto Boal⁵ desenvolveu um teatro popular que chamou de “Teatro do Oprimido” – um teatro voltado para a discussão das necessidades do povo. Trata-se, até os dias atuais, de uma forma de praticar/vivenciar alguns caminhos pelos quais o cidadão pode reassumir sua função de protagonista no teatro e na sociedade. Nesse sentido, o teatrólogo desenvolveu, durante toda sua vida, uma série de técnicas de teatro popular em comunidades, sindicatos, prisões, favelas, acampamentos, assentamentos rurais, etc., onde houvesse oprimidos pelo mundo, lá estaria Augusto Boal. Sobre o conceito de teatro do oprimido, ele nos diz:

O teatro do oprimido não é um teatro de classe. Não é, por exemplo, o teatro proletário. Esse tem como temática os problemas de uma classe em sua totalidade: os problemas proletários. Mas no interior mesmo da classe proletária podem existir (e evidentemente existem) opressões. Pode acontecer que essas opressões sejam o resultado da universalização dos valores da classe dominante ("As ideias dominantes numa sociedade são as ideias da classe dominante" – Marx). Seja como for, é evidente que na classe operária podem existir (e existem) opressões de homens contra mulheres, de adultos contra jovens, etc. O teatro do oprimido será o teatro também desses oprimidos em particular, e não apenas dos proletários em geral. Da mesma forma que o teatro do oprimido não é um teatro de classe, igualmente não é um teatro de sexo (feminista, por exemplo), ou nacional, ou de raça, etc., porque também nesses conjuntos existem opressões. Portanto, a melhor definição para o teatro do oprimido seria a de que se trata do teatro das classes oprimidas e de todos os oprimidos, mesmo no interior dessas classes. (BOAL, 1980b, p. 25)

⁵ Augusto Boal (1931-2009) foi um dos dramaturgos que mais contribuiu para a criação de um teatro genuinamente brasileiro e latino americano. Desde os primórdios de sua carreira, no Teatro de Arena, até o Teatro do Oprimido, técnica que o tornou mundialmente conhecido, passando pelas Sambóperas, sua preocupação foi a de criar uma linguagem que pudesse traduzir a realidade do seu país, uma maneira brasileira de falar, sentir e pensar. Essa preocupação imprime ao seu trabalho uma dimensão política e social, concebendo o teatro como instrumento de transformação alicerçada na temática e na linguagem. Todos os passos percorridos por Boal foram marcados pelo seu espírito investigativo e sua preocupação política: o teatro como resposta às questões sociais; o teatro como meio de analisar conflitos e apresentar alternativas. É autor de diversas obras teóricas e literárias publicadas em vários idiomas. Fonte: <http://augustoboal.com.br/>.

Situando historicamente o período de surgimento do teatro desenvolvido por Augusto Boal, o professor Flávio Desgranges afirma que durante os anos 1960, e meados dos 1970, foi que artistas e educadores, movidos pela ideia de democratização cultural, desenvolveram novas ações.

Propondo uma nova maneira de compreender a atuação política, a ação por meio do teatro, um instrumento revolucionário, provocaria a potência imaginativa e transformadora do público. As formas artísticas mais surpreendentes e contraditórias surgiram neste período, todas encaixadas em um movimento comum, de um radicalismo com grande vitalidade, em permanente contestação à sociedade e cultura dominantes, que desconstruía os espaços teatrais tradicionais e transbordava pelas ruas e outros locais à procura de espectadores, diminuindo a distância entre vida teatral e vida social. (DESGRANGES, 2003, p. 48)

Foi no intuito de trazer com mais eficácia esta vida social, como nos fala Desgranges, para o ambiente das aulas de teatro na EJA, que Boal foi ponto fundamental neste trabalho, com suas técnicas e jogos teatrais criados e aperfeiçoados através das práticas em comunidades não só da América Latina como também em povos de todos os outros continentes. Ele as chama de exercícios e jogos para atores e não atores com vontade de dizer algo através do teatro (1980a). Augusto Boal (2009) acredita que o teatro pode ser praticado mesmo por quem não é artista, da mesma maneira que o futebol pode ser praticado mesmo por quem não é atleta.

Uma destas técnicas é o Teatro-Jornal, que consiste em utilizar materiais de notícias da mídia impressa como mote para improvisações teatrais, seguidas de debates e reflexões mais aprofundadas sobre os temas vigentes na comunidade em que os alunos estão inseridos e outros contextos maiores. Os principais objetivos da prática do Teatro-jornal são investigar e discutir os problemas sociais, como nos afirma Boal:

(...) consistia na investigação de técnicas, nove ao todo, onde era possível transformar qualquer notícia de jornal em cena de teatro. Não tinha o objetivo de realizar um espetáculo bem

acabado e bem sucedido, mas de instrumento de discussão dos problemas que afetavam a sociedade. (BOAL, 1979, p. 42)

Entendo que a partir destas ideias de Boal, a ocorrência de um cidadão pegar um jornal para ler as notícias, ou até mesmo uma revista, ouvir rádio e assistir a televisão, faz com que o mesmo passe a consumir opiniões formadas pelos editoriais, que publicam o que lhes é mais lucrativo, conforme interesses de empresas publicitárias e determinados grupos políticos. Esta apreciação, condicionada, ocasiona, na maioria das vezes, uma situação de não reflexão crítica em relação aos acontecimentos, conforme determina esta parte da indústria cultural. Frequentemente, as notícias são encaradas como verdades absolutas dentro de um sistema cultural, econômico e social estabelecido e a prática da técnica do Teatro-Jornal proporciona ao praticante que, dialeticamente, tome consciência dos fatos reais, como discorre o teatrólogo:

O teatro-jornal, entre seus objetivos, procura desmistificar a pretensa “objetividade” do jornalismo: demonstra que uma notícia publicada em um jornal é uma obra de ficção. (...) O teatro-jornal é a realidade do jornalismo porque apresenta a notícia diretamente ao espectador sem o condicionamento da diagramação. Algumas de suas técnicas, como a do improviso, são a realidade em si mesma: aqui não se trata de representar uma cena, mas de vivê-la de cada vez. E cada vez é única em si mesma – como é único cada segundo, cada fato, cada emoção. Neste caso, jornal é ficção, teatro-jornal é realidade. (BOAL, 1979, p. 43)

Vivemos a era da velocidade sem muitas vezes refletir sobre as notícias e o que está acontecendo ao nosso redor, como também nos coloca Paulo Freire em seus saberes necessários à prática educativa, quando diz que “o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra... me parece algo cada vez mais importante” (1996, p. 157).

Partindo desse ato de “debater” Freireano e do “questionar os fatos” de Boal, no processo das aulas de teatro, utilizamos as notícias de jornais, transpostas para cena, como forma de propiciar um momento onde o sujeito

possa exercitar outras formas de reflexão. Sabedor de uma visão de que os fatos viram história, o aluno pode desenvolver uma postura crítica dialética, através das improvisações, discussões e montagens de cenas que dialoga com vários pontos de vista. Ele sai, por um determinado tempo, do universo dos oprimidos impedidos de um tempo presente e ganha a possibilidade de vislumbrar um possível futuro aos seus propósitos, como sintetiza Desgranges:

Em uma tentativa de focar alguns dos diversos aspectos opressores da vida social nos tempos que correm – e que nem sempre se afastam das opressões ocorridas nos anos da criação deste teatro – talvez se possa conceber o Teatro do Oprimido como o teatro dos excluídos das práticas efetivamente democráticas, quem sabe o teatro do sedado pela espetacularização e a banalização promovida pelos veículos de comunicação de massa, ou o teatro dos sem oportunidade, dos sem teto, sem terra, sem emprego, sem uma escola decente, sem acesso aos bens culturais, dos sem arte, o teatro dos sem teatro, o teatro dos sem imaginário – ou melhor, dos que se indignam com o frequente e amplo veto ao imaginário, que inviabiliza a possibilidade de formular sonhos próprios –, daqueles que, impedidos no presente, se sentem incapazes de reaver o passado e construir o futuro. (DESGRANGES, 2006, p. 77)

Nesse íterim prático/reflexivo, o aluno passa a ter uma conscientização maior frente ao desvelamento de quem é o oprimido e quem é o opressor nas estruturas da sociedade em que vive. É a mudança de postura e a tomada de consciência social.

Unindo estes conhecimentos práticos e pedagógicos, diante de uma sociedade cada vez mais competitiva, individualista e violenta, indago como o ensino do teatro pode contribuir numa possível transformação da realidade? Há muitos caminhos a trilhar com o trabalho de Augusto Boal, bem como para a pedagogia que o influenciou: a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Pedagogia essa que corrobora para qualificação da prática educativa que proponho em sala de aula com o teatro, pois é calcada na necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas, da

descoberta do seu lugar na sociedade. Propõe um moto perpétuo de indagações a quem a pratica como aponta Paulo Freire:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu poder saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1996, p. 29)

As inquietações derivadas de novas questões, na prática do trabalho pedagógico com teatro na sala de aula, denotam o caráter de uma aula participante. Participante no sentido Freireano de que todos aprendem juntos e com ações coletivas. No início dos trabalhos, realizamos improvisações de teatro, utilizando apenas estímulos, a partir de determinado jogo teatral. E os jogos teatrais tiveram papel importante na preparação dos alunos para desconstruir as relações mais fechadas advindas do mundo externo às atividades de teatro. Proporcionaram um ambiente mais descontraído e de confiança, de espontaneidade e desinibição, quando em momentos de maior exposição do aluno durante o processo criativo. Momentos que, para outros que assistiam de fora do contexto das práticas, poderiam parecer um tanto estranhos e desconfortáveis.

Por exemplo, quando sentia que a turma de alunos estava um tanto desconcentrada no início da atividade, devido aos afazeres do cotidiano, repleto de inusitadas situações, realizava o jogo “*Passa-palma*”. Jogo que consiste na formação de uma roda de alunos que devem passar a palma para o colega do lado esquerdo. Palma essa que era produzida por meio do deslizar da mão direita sobre a mão esquerda, produzindo um som forte, e que após o deslizar já aponta para o próximo colega que repetirá a ação. Após alguns minutos, passando a palma na roda, o professor, ou quem estiver no comando do jogo, poderá solicitar que invertam a direção, produzindo a sequência para a direita, o que ocasiona a mudança da mão que desliza. O olhar também deve acompanhar a direção da

palma. Sempre uma pessoa olhando para o olho da outra pessoa que irá receber o bater de palma. Após este jogo simples, que trabalha a atenção, o ritmo, a lateralidade, a coordenação motora, a sonoridade, entres outros aspectos positivos deste, permitia que em poucos minutos todos na sala ficassem descontraídos e concentrados para as atividades seguintes.

Quando os alunos ainda precisavam de mais um jogo que os trouxesse realmente para as atividades, uma vez que a dispersão em determinadas noites era grande (alguns dias aconteciam conflitos maiores como: enchentes, assaltos, tiroteios e perseguições policiais na comunidade), eu propunha um jogo que exigia mais atenção como, por exemplo, o “*Cair com números*”. Esse jogo também era realizado em formato circular, com a distância de meio passo um jogador do outro, todos em pé. Cada aluno recebe um número e, quando quem estiver coordenando disser um determinado número, o aluno correspondente a esse número cai para trás com certa tensão no corpo, suficiente para que os dois colegas nas laterais o segurem evitando que ele caia de fato no chão. O jogo, além da exigência de silêncio e concentração, trazia na sua prática uma relação de confiança e aproximação no toque seguro no corpo um do outro.

Outros jogos importantes no processo destas práticas são os que exercitam a imaginação com mais veemência como, por exemplo, a criação de objetos a partir de uma massa de modelar invisível. Nesse jogo, cada participante transforma uma massa disforme e invisível em objeto de conhecimento de todos, nas dimensões que desejar. Era realizado da seguinte forma: após todos criarem seus objetos, numa rodada de três a cinco vezes, os alunos passavam a criar improvisos a partir da inserção e manipulação destes objetos numa cena curta de grupos de cinco alunos em que no mínimo dois objetos imaginários de cada participante deveriam ser utilizados nas cenas. Invariavelmente, são criados objetos semelhantes a objetos reais do cotidiano como guarda-chuvas e outros acessórios, mas há também outros de maiores dimensões e imaginativos como avião, espaçonave, castelo, etc, que me parecem mais interessantes porque implicarão mais criatividade na hora de criar as cenas. A ligação deste jogo de imaginação com as cenas de Teatro-Jornal vinha sequenciada. Quando eram

realizadas cenas com base em notícias de jornais, os elementos retornavam. Este jogo proporcionou qualidade cênica às improvisações.

Em determinado momento, um aluno de um grupo pequeno sugeriu que improvisassem em cima de uma notícia específica do jornal Vale dos Sinos. Este jornal abrange a região de municípios no entorno de São Leopoldo. A notícia do jornal era sobre uma ocupação de terrenos em uma comunidade do município de São Leopoldo, em bairro periférico. Na notícia, havia o relato de que uma criança iria nascer em breve num dos barracos da ocupação e que as condições eram precárias e insalubres, em um local que, aos poucos, ganhava ares de *assentamento*, de uma quantidade grande de famílias. Contava-se ainda que a proprietária estivera no local, juntamente com oficiais de justiça, mas que, com o insucesso da retirada das pessoas, ameaçou voltar acompanhada da polícia.

De posse dessas informações da notícia do jornal, e após breve combinação, dois grupos se uniram e realizaram uma improvisação sobre o tema, utilizando os objetos imaginários. Depois da breve encenação, foi realizado um debate. Novamente, encenaram procurando mostrar não só o ponto de vista das famílias e da proprietária, mas também da polícia, da justiça, do governo, do jornal, dos alunos, dos moradores do entorno da ocupação, etc. Em seguida, propus que o grupo continuasse aperfeiçoando a cena, substituindo agora alguns elementos invisíveis por elementos reais. Seguimos assim por semanas, dialogando e praticando também outras cenas que, aos poucos, se transformaram em cenas breves.

Cenas Breves

As duas cenas breves foram desenvolvidas pelos alunos da etapa II, da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Arthur Ostermann, do bairro Feitoria, de São Leopoldo (RS). A etapa II corresponde do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, constituída de alunos e alunas que vieram das etapas anteriores na própria escola ou que foram matriculados diretamente nesta etapa, em função de terem interrompido os estudos no ano correspondente.

As aulas de teatro aconteciam uma vez por semana, nas quintas-feiras, com duas horas (2h) de duração cada encontro. Das 18h30min às 20h30min. As propostas de cada encenação foram tiradas de notícias de jornais da época. A primeira peça foi chamada de “Sem teto, mas com esperança”, e mostra a situação de um grupo de sem teto que ocupa um terreno amplo num bairro periférico. A segunda peça teve o nome de “A fábrica de calçados” e apresenta um grupo de mulheres trabalhadoras que reivindicam melhores salários em uma fábrica de calçados em dificuldades financeiras diante da crise econômica mundial.

Levei a proposta de trabalharmos com a técnica do Teatro-Jornal, com a intenção de promover um amplo debate ligado às necessidades da turma e da comunidade. Explanei sobre o assunto, sobre a importância, ou não, dos veículos de comunicação de massa e a possibilidade de utilizá-los para uma postura mais crítica dentro da sociedade. Após dividir a turma em dois grupos de oito alunos, solicitei que, ao escolherem os assuntos, procurassem estabelecer alguma relação com sua vida e dos acontecimentos da comunidade e região.

O processo de escolha das temáticas se deu, então, a partir da leitura do jornal da região, procurando assuntos que mereciam discussão e reflexão do coletivo de alunos, que tivessem algum significado, uma identificação com a realidade da comunidade onde a escola estava inserida e os alunos tivessem moradia. Não fiz intervenção nas escolhas dos assuntos, me reservei e deixei que eles e elas optassem livremente com base nas suas experiências e necessidades de reflexão.

Os dois assuntos escolhidos foram muito próximos da realidade dos alunos. A dificuldade por adquirir terreno ou casa para moradia e a procura de emprego. O Vale dos Sinos, região em que está situado o município de São Leopoldo, possui em sua estrutura econômica uma grande quantidade de empresas que manufaturam calçados. O ramo calçadista da região é conhecido no mundo inteiro pela quantidade de exportações de produtos manufaturados em couro. No entanto, nos últimos anos, algumas empresas de médio porte vieram à falência e

ocorreram demissões em massa. Alguns alunos e alunas fizeram parte direta ou indiretamente destas demissões.

Tendo em vista que houve apresentações para as outras turmas e para funcionários da escola, se fez necessário estabelecer melhor o espaço ocupado da sala. Geralmente, combinávamos que metade da sala seria palco, área para os alunos/atores ocuparem com a marcação de cenas, e a outra metade seria plateia. Estabelecemos assim, um número aproximado entre vinte e trinta pessoas por vez em cada apresentação. Ao todo, foram três apresentações, pois o último trimestre do ano letivo acabou, e todos os alunos progrediram para o ensino médio.

Sem teto, mas com esperança

Um grupo de cidadãos sem teto ocupa uma grande área de terra pertencente a uma importante e influente empresária da cidade. A vizinhança, espantada, entra em contato com a proprietária, avisando da invasão que se transforma numa grande ocupação de toda a extensão das terras. Logo chega o oficial de justiça solicitando a retirada das barracas e ordenando que o grupo saísse imediatamente do local com seus pertences. Diante do fracasso da tentativa, o oficial volta com os fiscais da prefeitura. O grupo de sem teto solicita uma conversa direta com a dona do terreno: querem expor os motivos e propor um arrendamento da área. Há uma demora no atendimento da solicitação dos ocupantes. Os dias passam, a estação é inverno e as chuvas são torrenciais. Enquanto isso, a rotina no acampamento toma ares de uma apreensão maior com a possibilidade de uma integrante dar a luz ali mesmo entre as barracas. O que de fato acontece, nascendo uma menina chamada Vitória. Em meio ao choro do bebê, recém-nascido, chega a proprietária das terras. O grupo de ocupantes expõe suas razões, argumentos e propostas; desejam morar no local e criar uma nova comunidade. Mesmo enfatizando que são trabalhadores e trabalhadoras, alguns desempregados, gente boa que quer um pedaço de chão para poder ver os filhos crescerem com dignidade e segurança, saúde e estudo, a proprietária

não aceita. O diálogo se mostra de uma via só. Tumulto; pessoas são retiradas à força pela polícia. Num ato final, uma das lideranças do grupo sai do local levando a criança recém-nascida no colo, dizendo que, “*embora a ganância dos poderosos não tenha fim, o povo oprimido jamais perderá a esperança de dias melhores e mais justos*”. Com o sangue escorrendo pelos braços, ela indaga aos espectadores presentes na sala apertada da escola e o debate tem início entre alunos/atores e os que assistiam.

Esta cena foi elaborada por um grupo de oito alunos durante dois meses. O grupo utilizou guarda-chuvas grandes para representar as barracas, colocando-os no chão em frente à cena, produzindo assim certa barreira para a visão do público. Onde desenvolveram algumas cenas como a do parto. Para se aproximar da realidade, os integrantes passaram nas mãos tinta guache de cor vermelho vivo, reproduzindo o sangue. A aluna/atriz, que fez a mãe que deu à luz, representou com emoção ao dar os gritos na hora do parto. Claro que, em alguns momentos, também ria da própria situação, ela que nunca teve filhos. Este momento do clímax foi estabelecido a partir dos próprios alunos, já que na notícia de jornal não havia nenhum relato de parto. O boneco que representava o bebê foi pintado de tinta vermelha também, após enrolado em um pano, pertencente a um filho de outra aluna. Pôde, assim, ser embalado e carregado pela líder dos sem teto durante a discussão com a proprietária das terras. A trilha sonora escolhida e operada pelos alunos foi composta, além de um choro de bebê, das seguintes músicas: “*Admirável gado novo*”, de Zé Ramalho, e a música “*Trabalhador brasileiro*”, de Seu Jorge.

Tanto os figurinos como também a maquiagem foram criados a partir de pesquisa de campo, observações feitas pelos integrantes dos grupos na comunidade. Por semanas, o grupo foi analisando, testando e experimentando, até chegar ao grau de semelhança que lhes agradava. Houve um momento muito interessante, quando uma aluna, depois de realizada a encenação, durante o debate, fez o comentário de que estava apresentando a vida da sua família, era um resgate da memória e fatos de quando veio, há décadas, morar no bairro Feitoria, em São Leopoldo. As situações eram semelhantes e, no entanto, ela só

tomou consciência do fato naquele momento, pois até então não tinha resgatado da sua memória familiar tal fato. Transcendendo, dessa forma, sua realidade pelo simbólico do teatro.

A fábrica de calçados

A cena inicial mostra a parte interna de uma empresa fabricante de calçados. No centro da cena, uma grande mesa com funcionárias trabalhando na manufatura de partes específicas de calçados. Existem seis funcionárias sentadas nas mesas e uma fiscal de qualidade que ronda as mesas o tempo todo. Na volta de um intervalo, a fiscal comenta que pode haver demissão em massa na empresa em função da crise econômica mundial. O que causa alvoroço e preocupação nas demais funcionárias. Cada uma coloca a necessidade de permanecer no emprego. Preocupações como pagar as contas que aumentaram e também a família que irá aumentar. Uma das funcionárias esclarece nervosa que, mesmo não possuindo compromissos como manter uma família ou pagar contas em excesso, ainda sim, deixa claro que não quer perder o emprego. Pensam numa proposta para o dono da fábrica. Quando o empresário vem avisar do corte de gastos, com demissão de funcionários, todas se mostram descontentes e ameaçam com uma greve. O patrão, um tanto indiferente, deixa a cargo das funcionárias decidirem quem vai ser a pessoa demitida, e sai. Discutem muito até chegarem a um consenso. Quando ele volta para saber do nome, elas propõem uma redução de carga horária dos funcionários. Ele explica que mesmo assim haverá uma redução também no salário, sendo momentaneamente este o acordo, mas que poderia mudar conforme a economia mundial.

Durante essas cenas, notei que havia certo nervosismo em alguns alunos e alunas. Após apresentarem, realizamos um debate para que eu pudesse mais uma vez ouvir as impressões dos que apresentaram e dos que formavam a plateia. Notadamente angustiadas, três alunas passaram a comentar espaçadamente que a situação da peça era réplica de suas vidas. Uma delas havia sido demitida no início do ano e, desde então, após dez anos de

experiência em fábricas, não conseguia trabalho algum, pois além de só saber trabalhar com máquinas de fabricar calçados, estava também com a escolaridade atrasada. Outras duas alunas mencionaram que a situação de possível falência da empresa calçadista da peça era semelhante à fábrica em que estavam trabalhando, o que de fato ocorreu no mês seguinte; todas demitidas.

O processo de reflexão a respeito da condição humana destas alunas, que viviam no limite entre a realidade e a ficção, foi transformado em ação. Boal dizia que, no teatro do oprimido, os participantes estão no exato limite entre a pessoa e o personagem. Cria-se assim uma *analogia*, onde a identidade do personagem se confunde com a do ator/atriz, tornando-se uma pessoa só, dentro do processo reflexivo de sua condição social.

Essa identidade, esse limite (pessoa-personagem, ficção-realidade) são, a meu ver, a causa fundamental do extraordinário potencial do teatro do oprimido. Isso porque o teatro do oprimido não é o teatro para o oprimido: é o teatro dele mesmo. Não é o teatro no qual o artista interpreta o papel de alguém que ele não é: é o teatro no qual cada um, sendo quem é, representa seu próprio papel (isto é, organiza e reorganiza sua vida, analisa suas próprias ações) e tenta descobrir formas de liberação. Como se cada participante se estranhasse a si mesmo, fosse ao mesmo tempo o analista e o objeto analisado. (BOAL, 1980b, p. 24-25).

Os alunos e alunas reconstruíram, de certa forma, suas experiências numa ação coletiva da turma. Assuntos que lhes pareciam peculiares foram desvelados como sendo os mesmos temas preocupantes para outras pessoas da plateia. Plateia essa que, no decorrer do semestre, foi constituída de alunos, filhos dos alunos, que acompanhavam os pais por não ter com quem ficar à noite (e eu sempre permiti a presença dos filhos e filhas na sala de aula), funcionários como porteiro, guardas, faxineiras e cozinheiras, equipe diretiva, supervisoras, professoras, funcionários da SMED (Secretaria Municipal de Educação) e familiares, em dias de reuniões ou conselhos de classe.

Considerações

Diante de todo o processo vivenciado por meses, posso explicar nestas considerações finais, embora seja um repouso temporário, que as aulas foram revolucionárias. Talvez, dizer hoje que algo é revolucionário não seja mais tão radical como outrora. Mas, coloco aqui revolucionário no sentido do teatro como um instrumento de resgate da dignidade humana, de transformação do homem, de tomada de consciência, de luta contra a barbárie.

As práticas teatrais realizadas em sala de aula pelos alunos e alunas durante as atividades na Educação de Jovens e Adultos, na busca de soluções e saídas para conflitos e crises, levantadas através das notícias e pesquisas, propiciaram uma tomada de postura frente às adversidades, gerando um debate construtivo calcado na visão crítica-dialética. Durante os encontros das aulas de teatro, constituíram um lugar ao sol, um espaço de reflexão que, em outro momento do cotidiano, é difícil obter. São fatores e acontecimentos que comprovam as pequenas mudanças, as microrrevoluções diárias que estes seres humanos passaram, ao praticar arte.

Microrrevoluções é como denomino as pequenas transformações no cidadão, que estruturam um novo comportamento, diante da sociedade opressora em que vive e os demais oprimidos que vivem no seu entorno, como famílias e amigos. Embora pequenas estas transformações ainda assim são profundas e duradouras. Essas microrrevoluções surgidas através do jogo teatral e da criação de uma cena, a partir da prática do Teatro-Jornal, vêm a confirmar minhas expectativas desde o início do processo das aulas até esta reflexão final no presente trabalho; não estamos longe de uma pedagogia para a educação libertária, construindo uma cidadania individual e coletiva.

O Ensino de teatro na Educação de Jovens e Adultos com a utilização da técnica do Teatro-Jornal se efetivou como ferramenta transformadora, veio para somar enquanto linguagem de expressão e liberdade no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Através de atividades de ensino de teatro, houve a legitimação de uma educação libertária por meio do fazer artístico, com

consideráveis resultados de aprendizagem e desenvolvimento da potencialidade criadora do aluno/aluna; vide nossa investigação histórico-crítica, sobre o ensino para além dos muros escolares, sujeito a mudanças através de propostas em conjunto; constituímos novas histórias, novos caminhos, novas políticas de se fazer cultura na escola e na comunidade, a partir do que o aluno trazia de seu cotidiano e as inquietações deste educador que vos escreve, sempre em estado de alerta para com as notícias do mundo. Giroux contribui nessa reflexão quando diz que,

De fato, uma política cultural requer o desenvolvimento da pedagogia que seja aberta às histórias, aos sonhos e às experiências que os alunos trazem para a escola. Somente começando por essas formas subjetivas, os educadores críticos poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem e engaje a natureza contraditória do capital cultural que constitui o modo como os estudantes produzem os significados que legitimam formas específicas de vida. (GIROUX, 1996, p. 96)

Traçando um paralelo das práticas e o desenvolvimento dos alunos, por meio de contextualizações e tomadas de consciência, capacitamos, assim, estas cidadãs e cidadãos mais críticos para, de certa forma, enfrentarem o mundo com uma disposição mais aguerrida e frutífera.

Por meio das atividades teatrais, gradualmente, os educandos estabelecem relações frutíferas com seu contexto sociocultural, passam a ter uma visão de mundo mais abrangente, ampliando suas capacidades de apreciação estética. Assim, o Teatro torna-se fundamental na formação cultural, e vital para a constituição do cidadão.

Importante ressaltar que o que ocorre nas práticas e vivências no ensino de teatro na sala de aula transforma também o educador. Nestas aulas da EJA, durante o aprendizado daquele que pratica as atividades culturais, há um estreitamento nas relações. Embora aconteçam também conflitos e desavenças, a relação professor/aluno, educador/educando, ainda sim é uma relação sincera e

verdadeira, ambos aprendem, há uma transparência no diálogo, que antes se mostrava velada em função do distanciamento provocado pela estrutura escolar.

Encaminhando para o final destas considerações, mesmo que tenhamos – eu e os alunos – trilhado longa caminhada, com dificuldades e soluções, não podemos nos dar por satisfeitos. É preciso que continuemos com dúvidas e contradições, com conflitos e inseguranças, com vontade de trilhar novos caminhos investigativos. Encontrar novas formas de discussão sobre o ensino das artes cênicas.

Todos os pontos e questões foram fundamentais para minha trajetória e formação como professor de teatro. Acredito que propiciarão leituras e discussões novas sobre conceitos, pensamentos estéticos e filosóficos da arte, fundamentos histórico-culturais, extremamente importantes para as nossas práticas em prol da constituição de uma sociedade mais digna e justa.

Recebido em 09/11/2019

Aceito em 28/02/2020

Referências

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. [seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida; traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et a1.]] – 5ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond/Funarte, 2009.

BOAL, Augusto. **O Arco-Íris do Desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOAL, Augusto. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980a.

BOAL, Augusto. **Stop: C'est Magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980b.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CEB nº2, de 07 de Abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do espectador.** Hucitec. São Paulo, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismos.** São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIL, João Pedro Alcântara. **A abordagem Dialética na Pesquisa de Teatro e Educação.** Revista Cena, ano 3, nº 3. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GIROUX, Henry *et all.* **Jovens, diferença e educação pós-moderna.** In: Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura.** [tradução Carlos Nelson Coutinho.] Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LDB **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 2005.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível – Reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

PCN **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (PCNs ARTE).** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch. **Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** [tradução Paulo Bezerra.] São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch. **Pensamento e Linguagem.** [tradução Paulo Bezerra.] São Paulo: Martins Fontes, 1987.