

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Renata Pereira Pardim

**Contribuições do Teatro do Oprimido para a Formação Permanente
de Professoras da Infância: Atos de uma Experiência Vívica**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2018**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Renata Pereira Pardim

**Contribuições do Teatro do Oprimido para a Formação Permanente
de Professoras da Infância: Atos de uma Experiência Vívida**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura e Crítica Literária, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

SÃO PAULO

2018

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Emilia Maria Bezerra Cipriano

Castro Sanches - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marina Graziela Feldmann

Prof. Dr. Alexandre Saúl Pinto

Às Professoras e Professores da Infância.
Ao Preso Político Luiz Inácio Lula da Silva.

AGRADECIMENTOS

A meus pais Nita e Tônico (*in memoriam*), com os quais aprendi sobre decência, ética, luta, amor, força e sobre a retidão de caráter;

Ao meu esposo Régis e a minha filha Sofia, raios de sol na minha vida, por me amarem e me apoiarem nessa e em outras empreitadas;

Aos demais membros da minha família que sempre torcem e colaboram nas minhas conquistas;

Ao grupo que não só me acolheu como Coordenadora Pedagógica, mas que me ajudaram nesta pesquisa. Muitas pessoas dessa escola contribuíram para o meu ingresso no Mestrado. Não posso deixar de mencionar desde as pessoas que cuidavam da minha filha para eu ir às aulas, quanto às que inspiraram esse trabalho. Muito obrigada por todo apoio e aprendizado, vocês me fizeram um ser humano melhor.

A minha orientadora, Professora Emília, pela colaboração e disponibilidade em aceitar orientar um tema tão “diferente” do convencional. Aprendi tanto contigo, aprendizados acadêmicos, profissionais, e, principalmente, sobre a necessidade do estudo só ter sentido quando contribuir para nosso processo de humanização.

Aos professores de minha banca, Alexandre e Marina, por todas as contribuições e sugestões. Pela prontidão em responder aos pedidos. Professores Alexandre e Marina saibam que a muito dos dois nessa escrita. Obrigada por tudo.

Às professoras do FORMEP por todo empenho.

À professora Ana Maria Saúl pelo apoio nesse estudo, por seus ensinamentos e seu testemunho de coerência política e ideológica. Sentirei muita falta da Cátedra Paulo Freire e, especialmente, do privilégio que foi estar em sua presença por dois semestres. A senhora contribuiu muito para diversos aspectos da minha vida.

Ao Prefeito Fernando Haddad, pois sem a assinatura da Portaria que concedeu essa possibilidade, provavelmente eu não estaria aqui. Meu prefeito preferido valeu.

À equipe da escola onde agora atuo como diretora, por todo desafio para que eu alinhe meus estudos e minhas opções à minha prática cotidiana, buscando sempre afastar-me da contradição e da incoerência entre minhas concepções e minhas ações.

Ao professor Gládison pela correção e por todo apoio com livros. Sem seu incentivo teria sido muito mais penoso.

“O Teatro do Oprimido quer ser um espelho
mágico onde possamos, de forma
organizada, politizada, transformar a nossa
e todas as imagens de opressão que
o espelho reflita.”

Augusto Boal

PARDIM, Renata Pereira. As contribuições do Teatro do Oprimido na Formação de Permanente de Professoras da Infância: atos de uma experiência vívida. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Mestrado Profissional Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo principal resgatar uma experiência de formação docente vívida no interior de uma EMEI da cidade de São Paulo, refletindo sobre as contribuições que o Teatro do Oprimido proporcionou a este momento formativo. Realizamos uma Pesquisa Qualitativa, na qual utilizamos a análise dos livros de registro da formação e a entrevista coletiva com as professoras envolvidas que aceitaram participar. Para fazer a análise dos dados coletados, utilizamos uma trama conceitual, na qual destacamos os principais conceitos de Augusto Boal e Paulo Freire, que poderiam contribuir no diálogo entre os dados e nossos referenciais teóricos. A análise dos dados demonstrou que a formação vívida deixou memórias nas participantes, sobretudo, a atividade de Teatro – Fórum. Outros dados revelados foram a consciência das profissionais da infância acerca das opressões cotidianas que ocorrem no interior da escola e como são os mecanismos para superação destas. Demonstrou, também, o quanto a mecanização dos corpos e mentes acaba por interferir na prática docente. Outro achado da pesquisa foi acerca do reconhecimento dos “saberes de vida feito” das professoras, algo que nos diz muito acerca da formação permanente que desconsidere esses saberes. Por fim, apreendemos que a formação permanente pode provocar transformações na prática docente quando desenvolvida dentro de um processo que seja significativo para as participantes. O TO pode ser potente tanto na formação permanente docente, quanto em outros espaços formativos da escola. O diálogo entre Boal e Freire pode contribuir para as reflexões sobre muitos aspectos do cotidiano escolar, não só das escolas de Educação Infantil, como em outros segmentos, conforme demonstrado no último capítulo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Boal; Formação Permanente; Freire; Infância; Teatro do Oprimido.

PARDIM, Renata Pereira. As contribuições do Teatro do Oprimido na Formação de Permanente de Professoras da Infância: atos de uma experiência vívida. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Mestrado Profissional Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018.

Abstract

This research had as main objective to rescue a vivid teacher training experience inside an EMEI of the city of São Paulo, reflecting on the contributions that the Theater of the Oppressed provided to this formative moment. We conducted a Qualitative Research, in which we used the analysis of the training registration books and the collective interview with the teachers involved who agreed to participate. In order to analyze the collected data, we use a conceptual framework, in which we highlight the main concepts of Augusto Boal and Paulo Freire, which could contribute to the dialogue between the data and our theoretical references. The analysis of the data showed that the vivid formation left memories in the participants, above all, the Theater - Forum activity. Other data revealed were the awareness of the professionals of childhood about the daily oppressions that occur inside the school and how are the mechanisms for overcoming them. He also demonstrated how the mechanization of bodies and minds, end up interfering in teaching practice. Another finding of the research was about the recognition of the "knowledge of life made" of the teachers, something that tells us much about the permanent formation that disregards these knowledge. Finally, we learn that lifelong learning can bring about transformations in teaching practice when developed within a process that is meaningful for the participants. OT can be powerful both in the permanent teacher training and in other formative spaces of the school. The dialogue between Boal and Freire can contribute to the reflections on many aspects of daily school life, not only in kindergartens, but also in other segments, as shown in the last chapter of the paper.

Key-words: Boal; Childhood; Freire; Permanent Training; Theater of the Oppressed.

SUMÁRIO

Índice de abreviaturas	7
1. PRÓLOGO	8
2. PRIMEIRO ATO: INTRODUÇÃO	15
2.1. Estudos correlatos	15
2.2. O problema de pesquisa	18
2.3. A ressignificação do tema de estudo	23
2.4. A Estrutura do trabalho	28
2.5. Objetivo Geral	31
2.6. Objetivos Específicos.....	31
3. SEGUNDO ATO: REFERENCIAIS TEÓRICOS	31
3.1. Pressupostos do Teatro do Oprimido	34
3.1.1. A historicidade do Teatro do Oprimido	44
3.2. Paulo Freire e a possibilidade de transformação do(a) educador(a)	48
4. TERCEIRO ATO: METODOLOGIA	51
4.1. Sujeitos da Pesquisa: Educadores/as da Infância: entre as rotinas mecanizadas e o trabalho com crianças pequenas	51
4.1.1. As participantes dessa pesquisa	55
4.2. A Pesquisa Qualitativa	55
4.2.1. Análise documental.....	56
4.2.2. Entrevista coletiva.....	57
4.3. Contexto da Pesquisa.....	60
4.4. Descrição dos encontros de formação analisados:	63
4.4.1. Primeiro Encontro	63
4.4.2. Segundo Encontro	64
4.4.3. Terceiro Encontro	65
4.4.4. Quarto Encontro	65
4.4.5. Quinto Encontro	66
4.4.6. Sexto encontro.....	66
4.4.7. Sétimo Encontro	66
5. QUINTO ATO: REVELANDO DADOS	68
5.1. O TO na formação permanente	68
5.2. Desmecanização de mentes e corpos / Ser mais	69
5.3. Troca de Papéis / Compromisso com a Transformação Social	73
5.4. Respeito aos Saberes de Vida Feitos / Saberes da Experiência	76
5.5. Desenvolvimento de Pensamento Sensível / Corpo consciente	81
5.6. O diálogo	85
5.7. Reflexão crítica sobre a prática / Reconhecimento das opressões do cotidiano	89
6. EPÍLOGO	94
6.1. Os passos após a defesa dessa Dissertação	96
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

Índice de abreviaturas

A seguinte lista compõe-se das siglas utilizadas no decorrer deste trabalho:

Ato Institucional Nº 5.....	AI-5
Comunidades Eclesiais de Bases	CEBs
Centro Integrado de Educação	CIEP
Centro de Educação Infantil.....	CEI
Estatuto da Criança e do Adolescente.....	ECA
Escola Municipal de Educação Fundamental.....	EMEF
Escola Municipal de Educação Fundamental e Ensino Médio.....	EMEFM
Escola Municipal de Educação Infantil.....	EMEI
Programa de Estudos Pós – Graduados - Mestrado Profissional - Formação de Formadores.....	FORMEP
Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo... Mova-SP	
Projeto Especial de Ação.....	PEA
Prefeitura Municipal de São Paulo.....	PMSP
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.....	PUC-SP
Secretaria Municipal de Educação.....	SME
Teatro do Oprimido.....	TO
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita.....	UNESP

1. PRÓLOGO

Após uma longa trajetória, estou diante da proposta de escrita acadêmica para o Mestrado Profissional. Torna-se importante a apresentação de como ocorreu a aproximação com meu projeto de pesquisa, por meio do resgate de minha trajetória pessoal e profissional.

O meu trabalho com a Educação aconteceu de maneira inusitada. Assumi uma turma de alfabetização de jovens e adultos/as que funcionava no salão de uma Comunidade Eclesial de Base (CEB), no distrito do Iguatemi, região de São Mateus. Experiência diferente, pois proporcionava uma forma de acesso ao mundo letrado fora dos muros de uma escola regular. Caracterizamos como educação popular uma educação feita com o povo para a transformação social. Permitia que os/as educadores pudessem ter contato com a militância em um movimento social tão significativo para a história da cidade de São Paulo, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA-SP.

O núcleo do Mova no qual comecei minha trajetória como educadora popular não tinha nenhum tipo de convênio ou parceria. Por isso, não recebíamos nenhum tipo de financiamento público ou de empresas privadas. Recordo-me de que os/as educados/as ajudavam com uma quantia simbólica para a compra de materiais, já que os gastos com luz e água eram cobertos pela própria comunidade. Não existia nenhum tipo de pagamento aos educadores e educadoras, pois se tratava de um atendimento pastoral.

Conforme fui ampliando meu conhecimento sobre a história deste movimento, descobri nosso pertencimento a uma modalidade educativa denominada Educação Popular. “Uma educação para o povo, orientada pela transformação social”, nas palavras de Paulo Freire. Esta modalidade de educação está presente em diversos movimentos sociais, cada qual a sua maneira, reivindicam formas de oferecer uma educação libertadora, integral e na qual os sujeitos envolvidos possam se reconhecer. A Educação Popular tem como norte a transformação social. Portanto, seu currículo vai apresentar as bases de denúncia ao sistema econômico opressor, à desigualdade social e anunciar boas práticas de convivência comunitária, organização popular e resistência às múltiplas formas de opressão da sociedade capitalista.

Dessa importante experiência, tive o privilégio de conhecer diversas realidades de núcleos de alfabetização de adultos/as que atuavam em diferentes regiões da cidade e do país. Na cidade de São Paulo, o programa Mova-SP foi criado na gestão da prefeita Luiza Erundina¹, cujo Secretário de Educação era o professor Paulo Freire. Esse movimento social resistiu às gestões que não lhe prestaram nenhum tipo de financiamento. A parceria com a Prefeitura de São Paulo (PMSP) só seria retomada na gestão da prefeita Marta Suplicy, e se tornou lei na gestão do prefeito José Serra, em projeto de lei Nº 110/2005, do vereador Paulo Fiorilo, sancionado como a Lei Nº 14.058.

Por meio do convênio com a PMSP², as entidades ligadas ao MOVA-SP recebiam uma verba para custear o pagamento dos educadores/as populares, com a aquisição de materiais de limpeza e pedagógico, auxílio para o custeio das contas de água e luz, regularizar a estrutura organizativa, contribuir para a organização dos Fóruns dos movimentos da EJA em SP, além de contribuir na articulação e manutenção dos Fóruns de Educação, de maneira dialógica e propositiva. Em contrapartida, as entidades deveriam manter o funcionamento regular de turmas de alfabetização de jovens e adultos/as em espaços próprios, realizar as prestações de contas periodicamente, contratar educadores/as garantindo-lhes que participassem das formações iniciais e continuadas ofertadas.

No MOVA, a militância política poderia ser exercida pelas entidades conveniadas na constituição dos Fóruns Regionais de Educação. No caso do núcleo citado, o fórum regional de referência era o Leste II, o qual contempla entidades que atuam nas regiões de São Mateus e Sapopemba. Os fóruns eram espaços

¹ O Mova – SP foi criado através do Decreto 28.203 de 21/11/89. A escolha pelo nome “movimento” esboçava a preocupação de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Pedro Pontual em evitar que o MOVA fosse visto como alguma espécie de campanha de erradicação do analfabetismo, desejavam que o programa constituísse uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação com os movimentos populares, na qual cada uma teria sua responsabilidade, mantendo suas identidades. (SANTOS, 2007, P. 58)

² De acordo com estudos de Santos (2007), três documentos norteiam a parceria entre PMSP e as entidades ligadas ao Mova – SP, são eles: 1. Carta de princípios, documento que apresenta o cerne da atuação do movimento, apresentando as principais concepções desse trabalho de alfabetização de adultos / as; 2. Projeto Político Pedagógico do Mova - SP: neste documento aparecem os princípios norteadores da pedagogia a ser desenvolvida nos núcleos, apresentando a concepção de educação, alfabetização e avaliação; 3. Regimento do Mova – SP: nesse documento aparece a contrapartida das entidades sociais para garantirem o convênio com a PMSP. Os três documentos contribuem para que o convênio com a PMSP não seja confundido com uma transferência de responsabilidade ou como uma inversão dos polos de poder, as entidades contribuem com a política pública de SME, serão respeitadas suas especificidades, mas compromissos precisam ser assumidos por ambos os lados, para o bom andamento da parceria. O Fórum Municipal do Mova – SP será o momento para que poder público e entidades sociais possam exercer o diálogo.

democráticos para organização do movimento, levantamento das pautas de atuação e reivindicação. Além de ter uma proposta formativa, nos fóruns havia reuniões de articulação política periódicas. Esses fóruns estavam interligados por uma organização central, que é o Fórum Municipal de Educação do Mova, órgão deliberativo máximo deste movimento, no qual todas as regiões dialogam entre si e com o Poder Público.

Estar diante da Coordenação do Fórum do MOVA-SP aproxima-nos das lideranças deste movimento, os quais atuam na região Sudeste e no MOVA Brasil. O MOVA, então, se constitui num movimento social com uma organização presente desde municípios, chegando até a esfera nacional. A direção do MOVA Brasil apresenta encontros periódicos, espaços privilegiados para articulação das lideranças deste movimento atuantes em regiões tão diversas do nosso país. A oportunidade de ter estado em contato com uma diversidade de experiências de educação popular despertou em mim um outro tipo de sensibilidade com relação ao direito à Educação. Aprendi que as desigualdades sociais podem ser enfrentadas por meio da organização social e da luta promovida por homens e mulheres. A Educação pode ser um direito constitucional, mas a efetivação deste dá-se em um grande campo de lutas. Aprender isto, no meio da luta, é algo bastante difícil de ser descrito, mas é uma experiência significativa.

Sinto que se faz necessário explicar algumas diferenças entre a Educação Formal e a Educação Não Formal. A primeira acontece em espaços improvisados, ofertada por pessoas que não são, necessariamente, formadas para o Magistério. A formação oferecida não garantirá um diploma para o/a aluno/a ao final do seu percurso educativo. Quando iniciei minha trajetória na Educação Popular, eu tinha a formação Técnica em Enfermagem, ou seja, nada conhecia sobre processos de ensino e aprendizagem. Recebi as orientações sobre como alfabetizar das pessoas que já estavam há algum tempo nesta lida. Em algumas ocasiões, tive a oportunidade de receber formação de educadores/as ligados ao Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP, mas os estudos abordavam aspectos pontuais e eram sazonais. Só consegui acessar o Ensino Superior após a entidade onde eu trabalhava formar parceria com a PMSP, pois o salário de **Técnica em Enfermagem** era insuficiente para custear os estudos. Ingressar no curso de Ciências Sociais da UNESP, campus Araraquara, também era um sonho muito distante, pois minha

família não teria como arcar com os custos para me manter estudando em outra cidade. Assim, meu ingresso no Ensino Superior só foi possível quando comecei a receber a bolsa-auxílio de um convênio firmado entre a entidade onde trabalhava e a PMSP. Foi uma grande conquista iniciar a graduação em História, além de ter sido uma forma de atuar na área profissional com a qual eu mais me identificava. Logo ao me formar, consegui ingressar no concurso para professores/as da Prefeitura de Guarulhos.

Após as experiências adquiridas na Educação Popular, ingressei-me na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Guarulhos. Passei a vivenciar outra face de uma realidade, o atendimento aos adultos e adultas que ingressam na Educação Formal, através da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. O público alvo da Educação de Jovens e Adultos é constituído por uma diversidade de sujeitos. As/os educadoras/es atuantes na EJA podem contribuir para que os/as educandos/as possam, através dos conhecimentos que irão construir na escola, ter participação na mudança social.

Na modalidade de EJA, é importante considerar as características da idade adulta, as culturas juvenis muito presentes nestas classes e a condição de trabalhadores/as, pertencentes às classes populares. São especificidades do atendimento a esta modalidade, as quais precisam ser consideradas tanto para a organização curricular, quanto para estabelecer as regras de convivência, sob pena destes/as educandos/as não verem sentido e não conseguirem concluir seus estudos.

As culturas presentes nas turmas de EJA propiciam os desafios para que educadores/as reflitam sobre as questões cognitivas dos/as educandos, pois apresentam trajetórias de formação negada e as reflexões sobre como garantir os direitos de aprendizagem deste público deve ser algo a ser perseguido por seus/suas educadores/as. Recordo-me o quanto ter tido contato com as histórias de vida de tantos/as estudantes adultos/as e trabalhadores/as contribuiu para que eu pudesse constituir-me na educadora que sou. Aprendi com essas pessoas a ser quem sou, aprendi com elas a me indignar com a negação de direitos humanos e a ser mais sensível diante das injustiças sociais. Eles/as me ensinaram sobre o mito da meritocracia.

Posteriormente, veio o ingresso na atuação no Ensino Fundamental regular, para alunos e alunas sem disparidade significativa de idade/série. Porém, os/as estudantes desta modalidade também vivenciam contextos de exclusão dos bens sociais e culturais. Os/as estudantes são inseridos na educação de uma maneira precária, com pouco estímulo aos estudos, cujo fracasso escolar é algo bastante latente. Sim, trabalhar com estes/as sujeitos/as históricos/as modificou meu olhar, tornando-me mais sensível em relação ao modo como acolher, como garantir aprendizagens e como não adoecer diante dessas situações.

Iniciei na Coordenação Pedagógica da PMSP em 2012, embora tivesse tido a oportunidade de exercer tal função temporariamente na escola onde era professora, em caráter de substituição. Foi uma experiência nova e enriquecedora para minha carreira profissional, já que me proporcionou a convivência com tantas pessoas com distintas visões de mundo. Na Coordenação Pedagógica, tive a oportunidade de lidar com grande diversidade de professoras e professores, cujas trajetórias muitas vezes são parecidas ou diferentes das minhas, não obstante, estas trajetórias também contemplem o desenvolvimento de saberes oriundos da prática pedagógica.

Tardif (2011) trata de tais saberes, os quais denomina saberes experienciais, pois com o exercício da profissão as pessoas aprendem formas de realizar seu ofício. A escola constitui-se em um espaço para produção de saberes tanto para os/as estudantes, como para os/as profissionais que lá atuam. São, assim, saberes que precisam ser valorizados. Utilizá-los em um trabalho acadêmico seria uma maneira de evidenciar tal importância. Diante deste contexto, passei a refletir como a formação continuada deve respeitar tais saberes, trazê-los à tona e problematizá-los. Afinal, o fato de serem saberes vindos da experiência não os eximam de equívocos ou contradições. Dessa forma, consegui ressignificar objetivos e metodologias formativas.

Nesse processo de busca por uma formação capaz de respeitar esses saberes advindos do trabalho cotidiano nas escolas, no ano de 2015, participei de um momento formativo que me trouxe muitas contribuições. Tratou-se de um momento formativo no qual a formadora nos apresentou uma tematização de prática acerca do trabalho desenvolvido a partir do Teatro do Oprimido.

Diante da exposição dessa professora, fiz um momento de retrospecto **em minha memória** [da minha trajetória]. Lembrei-me da minha adolescência e dos

tempos de Pastoral da Juventude, em que usávamos o Teatro do Oprimido em várias situações, com intuito de denunciar as situações de desigualdades nas quais estávamos imersos. Saí dessa formação extremamente sensibilizada. Ou seja, disposta a trabalhar propostas inspiradas na obra de Augusto Boal, bem como na ideia de apresentar a biografia deste artista para a formação continuada. Pensei ser esse um bom tema para as professoras, pois o Teatro do Oprimido poderia se constituir num itinerário formativo capaz de atender às demandas do grupo com o qual trabalhava.

Foi daí que iniciei um processo de pesquisa. Li o livro **200 exercícios para atores e não atores que tem algo a dizer através do teatro**, escrito por Augusto Boal. Nesse processo de busca por quais elementos da proposta poderiam ser aproveitados na formação de professoras da Educação Infantil, descobri que Boal iniciou uma experiência para trazer o Teatro do Oprimido para as escolas. Em 1986, ele foi convidado pelo professor Darcy Ribeiro a implantar oficinas de teatro nos CIEPs³ (Centro Integrado de Educação Pública), Nas palavras de Boal: "a gente pensa em não falar sobre a Educação no sentido mais conhecido, mas entender a diferença que existe entre educação e pedagogia"⁴. Nesta experiência, a ideia era utilizar o teatro como ferramenta de emancipação. As oficinas eram oferecidas a educadores/as e jovens, os quais deveriam atuar como multiplicadores da proposta. Recebeu o nome de "Projeto Teatro do Oprimido nas Escolas".

Nesse processo de pesquisas sobre o Teatro do Oprimido e outras obras de seu fundador Augusto Boal, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Mestrado Profissional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Formação de Professores (FORMEP). Apesar desse retorno à Academia ter ocorrido de maneira inusitada, é uma experiência de muita contribuição à minha prática profissional. Como estava bastante envolvida nas pesquisas sobre Boal, resolvi que sairia daí meu tema de pesquisa.

Finalizo a apresentação informando que após três anos atuando como Coordenadora Pedagógica na EMEI, onde foi realizada a pesquisa, deixei esse local

³³ Os Centros Integrados de Educação Pública foram uma experiência implementada no Estado do Rio de Janeiro, durante a gestão do governador Leonel Brizola. Com a Inspiração de Darcy Ribeiro (vice-governador do Rio nesta gestão) e o projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, eram espaços que ofertavam educação integral em tempo integral, cujas propostas educativas diferenciadas. Os CIEPs eram voltados a uma preocupação em formar os estudantes numa perspectiva holística. (Portal Carta Educação, acesso em 20/04/2017).

⁴ Portal do Centro do Teatro do Oprimido, acesso em 24/04/2017.

de trabalho para assumir novo cargo em outra Unidade Escolar. No início de 2017, assumi, por meio de concurso de acesso, o cargo de Diretora de Escola em outra Unidade Escolar. Trabalho, atualmente, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na região de Itaquera, Zona Leste da Capital. O território é distante da escola onde realizarei a pesquisa. O distanciamento do local de investigação pode contribuir para análise dos dados, pois não estarei diretamente envolvida com os sujeitos de pesquisa. Contudo, o afastamento poderá dificultar parte da apreensão dos impactos advindos do itinerário formativo a ser analisado. Para esse estudo, terei, como dados, as narrativas das professoras e os registros dos momentos vívidos.

2. PRIMEIRO ATO: INTRODUÇÃO

2.1. Estudos correlatos

Antes de situar nosso problema de pesquisa, entendemos ser significativo situar o tema dentro do campo de estudos acadêmicos. Confesso ter sido uma atividade para a qual, inicialmente, não havia conseguido perceber a importância. Entretanto, tão logo comecei a pesquisar em diversos sites de busca, já comecei a perceber quão significativa seria a realização de tal atividade.

Penso ter sido um facilitador em meu processo de busca, a delimitação do tema. Já entrei no Mestrado com o desejo de pesquisar os saberes docentes e como estes podem ser evidenciados. Durante os momentos onde atuava como formadora de professoras, fui, também, desenvolvendo muitos dos saberes experienciais, tal como destacam os estudos do professor Tardif (2014). Desta experiência, uma escolha trouxe muitas inquietações, a saber, o uso do Teatro do Oprimido como instrumento de formação.

Minha motivação inicial para o uso do Teatro do Oprimido na formação continuada era refletir com o grupo de professoras questões sobre alteridade, principalmente sobre a relação entre professoras e as mães das crianças. Atuava em uma escola que atendia crianças de quatro a seis anos, onde conflitos entre famílias e educadoras era algo recorrente. Seja pela insegurança da mãe que deixava seu filho/a em um espaço novo, seja pela intransigência das educadoras em ter uma atuação mais efetiva no processo de acolhimento.

No itinerário formativo deste grupo, discutimos diversos temas. Sobre o período de acolhimento, fizemos diversos estudos e boas reflexões. Revisitamos o nosso Projeto Político Pedagógico, aproveitando para desenvolver outras práticas no momento de receber as crianças na escola. Fazíamos uma reunião com as novas famílias logo após a matrícula, ou seja, alguns meses antes do ingresso da criança na escola. O primeiro dia de aula era uma atividade coletiva entre equipe escolar, crianças e família. Desenvolvemos uma preocupação especial com a ambientação dos espaços e nossas posturas neste momento. No primeiro mês, a rotina era diferenciada; as famílias eram incentivadas a permanecer na escola pelo tempo em que julgassem necessário para a criança ficar segura. Desta maneira, também as famílias tinham a oportunidade de conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido,

reconhecendo os limites, desafios e potências de nossa atuação. Contudo, os conflitos professora-famílias continuavam. Precisa desenvolver outras reflexões, pois, por vezes, percebia certa falta de empatia por parte das professoras.

Quando utilizei as técnicas do Teatro do Oprimido tinha a intenção de evidenciar a opressão que as professoras exercem sobre as famílias. O grupo aceitou com muita facilidade a experiência, foi bom conhecer um autor novo, do qual só algumas haviam ouvido falar. Por esse motivo, estudar a biografia de Boal foi algo que estimulou a conhecer mais sobre sua obra. Mas qual a relação que o Teatro do Oprimido poderia ter com professoras de Educação Infantil?

No decorrer dos estudos, das reflexões construídas com o grupo e pelo grupo, pude perceber outros temas latentes. Percebi uma necessidade das professoras discutirem como foram desenvolvendo estratégias para ir lidando com as famílias ao longo dos anos (saberes experienciais).

Já havia feito algumas pesquisas para oferecer a formação continuada citada acima. Havia a hipótese de que as reflexões do professor Tardif serviriam como um dos referenciais teóricos. Eu tinha o desejo de tratar de formação continuada para professoras de Educação Infantil. Deste recorte, foi fácil pesquisar e ir escolhendo os trabalhos acadêmicos significativos ao meu tema.

No Banco de Teses e Dissertações, iniciei a busca através do uso da expressão "Teatro do Oprimido". Apareceram 49 pesquisas. Dessas, selecionei cinco para o quadro. Esta escolha se deu primeiro por pistas apresentadas no título e, posteriormente, confirmadas no resumo. Algumas me atraíram pelo título, mas, ao ler o resumo, descartei-as.

Na segunda sessão de buscas, utilizei a expressão "Formação de Professores/Educação Infantil". Foi uma imensidão de pesquisas, 954 no total, para as quais utilizei como filtro as que dispunham práticas inovadoras de formação, sobretudo, com o uso de linguagens pouco convencionais nos processos de formação continuada. Da seleção inicial, fiquei com apenas quatro.

A última pesquisa escolhida não ocorreu através deste processo de busca. Foi uma indicação de leitura da professora Emilia Cipriano. Trata-se de uma tese de Doutorado, baseada em uma pesquisa etnográfica na qual a pesquisadora tinha o desejo de saber como uma educadora que atua na Educação Infantil se transforma em referência para outras educadoras. A tese de Doutorado da Professora Teresa

Vasconcelos sobre uma educadora da infância. Desse estudo, pude apreender questões metodológicas, pois há grande descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados. Abri o leque para o referencial teórico, pois a obra apresenta a importância de nos valermos dos estudos feministas para tratar de professoras (algo que confesso jamais ter pensado). Ampliou meu repertório acerca das principais correntes teóricas de formação e constituição identitária das professoras com as quais trabalhei (confesso não ter conhecimento destas antes da leitura da referida pesquisa). Contudo, a leitura deste estudo me afetou, principalmente, na forma de escrita do trabalho. Um texto acadêmico que pode ser lido por qualquer pessoa. Um texto que contribua para o desenvolvimento do conhecimento científico, porém que permita evidenciar a prática docente, de tal maneira que faça o leitor mergulhar neste espaço e compreender a dinâmica deste cotidiano.

A pesquisa acima citada se constitui em um estudo muito importante para minha dissertação, pois, através dela, pude ser ambientada no processo de busca de uma investigação etnográfica ocorrida no interior de uma escola de Educação Infantil. A tese da Professora Teresa Vasconcelos oferece subsídios e referenciais significativos para nos apropriarmos tanto da postura de pesquisador como dos diversos instrumentos para coleta de dados. A autoria, também, nos explica, no decorrer de trabalho, o processo de sistematização dos dados coletados. Esta obra, para mim e meu estudo, é relevante por oferecer pistas muito importantes sobre o que fazer de um pesquisador que se volta para o interior das escolas de crianças.

Dentre as outras nove pesquisas correlatas selecionadas, somente uma foi utilizada para este estudo, trata-se da dissertação de Mestrado de Robert Scatolini, com o título "Um estudo da corporeidade com educadores: uma experiência com o Teatro do Oprimido". A pesquisa qualitativa tinha como objetivo: compreender como ocorre a percepção corporal de educadores. Proporcionou que os participantes percebessem a mecanização de seus corpos, decorrente da prática profissional burocratizada, que prioriza a racionalidade em detrimento da criatividade. Outro motivo para esse estudo contribuir com o nosso, foi a metodologia de entrevistas reflexivas. Entendemos a potencialidade dessa técnica para apreender impressões do coletivo diante de uma formação que pode mobilizar sentimentos e reflexões complexas.

Após o exame de qualificação, parte da exigência do Mestrado, tomamos a iniciativa de incluir mais três estudos correlatos, sugeridos ou inspirados pela banca avaliadora. A tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela pesquisadora Hostina Maria Ferreira do Nascimento, com o título “Círculo de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores”, forneceu subsídios para um estudo voltado à análise da própria prática. Apresenta semelhanças com nosso estudo, pois, igualmente, pretendemos voltar-nos para o estudo de uma experiência formativa já vivenciada, apresentando seus limites e compartilhando com os sujeitos envolvidos e as impressões de tal momento.

Outro estudo correlato acrescido pelas contribuições da Banca de Qualificação foi o da pesquisadora Fernanda Quatorze Voltas Saúl, que apresentou, em sua Dissertação de Mestrado, uma importante reflexão sobre o tipo de espetáculo que é oferecido nos Centros de Educação Unificados da cidade de São Paulo. Esse trabalho foi relevante para situar o tipo de arte que pode contribuir para a transformação social, pois nem toda experiência artística passa pelo crivo ético de contribuir para a emancipação humana. Existe arte para a alienação, para a massificação e/ou que não contribui para a “desmecanização” de corpos e mentes, conforme nos aponta Augusto Boal.

Por fim, a tese de Doutorado do professor Alexandre Saúl foi importante para subsidiar as elaborações acerca da formação permanente de educadores. Entretanto, não existe um recorte sobre as contribuições do teatro para a formação de professores, os aportes acerca da potência de uma formação permanente no processo de mudança de prática docente, a importância da intencionalidade do/a formador/a e, principalmente, o referencial freireano, uma das bases teóricas de nosso estudo.

O período dos estudos correlatos é fundamental para a construção de nossa pesquisa, porque temos a oportunidade de situar como estão outras pesquisas com temas afins do nosso problema. Esse foi o momento no qual conseguimos ampliar o tema de nosso estudo.

2.2. O problema de pesquisa

Refletimos sobre os saberes da prática das professoras com as quais trabalhamos a preocupação com o conteúdo das formações continuadas, que é algo latente. Nos encontros de Coordenadores/as Pedagógicos/as, havia a queixa recorrente de que as inúmeras formações ofertadas pela PMSP não se constituíam, necessariamente, em práticas pedagógicas docentes nas quais ocorresse efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

A queixa descrita anteriormente provoca incômodos. Ela soa como uma maneira de culpar o/a professor/a pelo fracasso escolar. Como os colegas de Coordenação Pedagógica levavam em consideração a possibilidade das formações continuadas não afetarem⁵ os professores/as? Será que a mudança não deveria passar, primeiro, pela metodologia empregada nos momentos formativos? Ou seja, como tais formações são oferecidas? Será que consideram as especificidades da aprendizagem de adultos/as? Será que os saberes empíricos são levados em consideração? O uso de recursos significativos às características da realidade de um grupo docente é utilizado?

Em meio aos múltiplos questionamentos feitos sobre a efetividade da formação, passei a observar mais como as professoras falavam sobre sua prática docente. Durante um momento de formação continuada *in loco*, com um pequeno grupo de professoras muito experientes sob orientação de uma coordenação jovem, e diante da proposta formativa, surgiram falas como:

“Eu aprendi que devo agir assim com os pais”;

“Eu aprendo algo novo quando tenho a oportunidade de observar experiências desenvolvidas pelas minhas colegas da Unidade”;

“Eu fiquei pensando sobre o que discutimos em relação ao trabalho com gênero e resolvi criar esta estratégia para realizar a chamada”....

⁵ Afetividade aqui será tratada aos termos de Larossa (2002), ou seja, será relacionada ao conceito de experiência; Para este autor, experiência não está só ligado ao vivido, mas como tal vivência nos tocou, o quanto esta vivencia atingiu, afetou os sujeitos nela inseridos. Desta maneira, afetar, aqui, será entendido como a maneira de tocar as pessoas de alguma maneira.

Diante dessas e muitas outras falas, começamos a construir um repertório com diversos exemplos sobre como as professoras vão desenvolvendo saberes advindos de suas práticas, os quais são fundamentais para melhorar a qualidade da atuação docente ao longo dos anos.

Contudo, existe algo que nos inquieta: nem todo grupo consegue verbalizar os saberes experienciais construídos ao longo de sua trajetória. Outra inquietação remete-se ao fato de que a consciência sobre estes saberes não acompanha, na maioria das vezes, uma explicação lógica ou um referencial teórico. Por vezes, um saber tão rico acaba limitado a discursos construídos como: “faço porque faço” ou “já faço assim há tanto tempo”.

Não pretendemos, nesta pesquisa, dissertar sobre práticas incoerentes ou balizadas por concepções pedagógicas contrárias ou contraditórias ao exposto no Projeto Político Pedagógico da Unidade. Nesta pesquisa, debruçamo-nos sobre como os professores e professoras partícipes da formação continuada podem aproveitar os saberes docentes voltados à consolidação de uma prática pedagógica que respeite os direitos da criança; uma prática docente balizada pela experiência profissional somada aos estudos de formação continuada, as pesquisas individuais realizadas pelas professoras quando se defrontam com uma situação de difícil intervenção; uma prática desenvolvida por profissionais que guardem em si as características de "educadoras mestras", como nos descreve a professora Teresa Vasconcelos: "Os educadores competentes motivam as crianças através de interações sociais ricas e complexas" (VASCONCELOS, 1997, p. 19.). Partimos da hipótese de que para tocar tais professoras a formação deveria incidir sobre o desenvolvimento da sensibilidade. Seria, assim, o Teatro do Oprimido capaz de dar conta de tal demanda formativa?

Pretendemos, ainda, tratar dos saberes advindos da experiência. Tomamos como experiência significativa para este trabalho o conceito do autor Larrosa: “É experiência aquilo que nos toca e, conseqüentemente nos forma e nos transforma. Somente o sujeito de experiências está aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 24.). O estudo abordará as professoras “afetadas” por sua trajetória profissional.

Torna-se importante esclarecer o fato de este tema ter surgido em um contexto específico. Trata-se de uma inquietação que surgiu do trabalho com um

grupo de professoras de Educação Infantil em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada na região Norte da cidade de São Paulo. Falamos desse lugar e sobre as ocorrências nesse espaço.

Diante das inúmeras propostas formativas que foram desenvolvidas, uma obteve especial relevância, exatamente por garantir ao grupo a possibilidade de poder expressar as trajetórias dos participantes de uma maneira mais lúdica. Apresentar algumas técnicas do “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal, foi uma estratégia privilegiada, isso porque oportunizou às professoras falarem sobre suas experiências de uma maneira franca e sem receios das intervenções dos colegas. Conseguimos desenvolver exercícios por meio dos quais a professora e personagem podiam apresentar suas experiências sem receio de algum julgamento, sem o peso de uma queixa descontextualizada.

Antes de apresentar o trabalho de Augusto Boal para o grupo, tive o cuidado de realizar uma ampla pesquisa docente sobre este autor. Ao participar de um momento formativo em outra Unidade Escolar, a professora apresentou uma tematização de prática a partir de seu trabalho com as técnicas do Teatro do Oprimido. Houve, naquele momento, um sinal de que ali estava uma alternativa possível para tratar tantas demandas da formação continuada.

Após esta formação, mergulhei em uma pesquisa sobre o autor. A principal referência foi o livro **"200 exercícios teatrais para atores e não atores que tem algo a dizer através do teatro"**. Descobri que muitas das teses dele podem ser utilizadas na escola com docentes, como instrumentos privilegiados para tratar da alteridade, da desigualdade social e da reflexão sobre formação identitária. “Somos todos artistas, mas poucos exercem suas capacidades. Há que fazê-lo”. (BOAL, 2009, p. 118). Durante os estudos, refleti sobre nuances entre atores/atrizes em uma apresentação de Teatro do Oprimido com a prática das professoras da infância. Há momentos em que o docente assumirá o papel de líder, professora, par avançado do grupo; em outros, deixará espaço para as crianças serem as protagonistas, as lideranças. Saber quando entrar e sair de cena caracteriza-se um dos muitos saberes que professoras adquirem com a prática. O “sistema Coringa”, de Boal, pode ser um elemento para as reflexões acerca de como garantir essa sutileza no fazer docente: “é mágico, onisciente, polimorfo, ubíquo. Em cena funciona como *menneur du jeu*, *raisonneur*, mestre-de-cerimônias, dono do circo, conferencista,

juiz, explicador, exegeta, contra-regra, diretor de cena, *regisseur*, *kurogo*, etc.” (BOAL, 2005, p. 277). Quando desenvolvemos o projeto de formação, o Teatro do Oprimido foi uma das estratégias e conteúdos dentre tantos outros. Começamos sondando o que as professoras participantes sabiam sobre este tema. Para nosso espanto, elas não conheciam nem o autor nem esta forma de teatro. A princípio, utilizamos essa estética teatral como uma forma de promover, com o grupo, a reflexão sobre questões como alteridade e empatia, principalmente acerca da nossa posição em relação à das mães das crianças. A escola sobre a qual voltamos nosso estudo atendia crianças de quatro a seis anos e onde conflitos entre famílias e educadoras era algo recorrente. Seja pela insegurança da mãe que deixa a criança em um espaço novo, seja pelas posturas das educadoras em ter uma atuação mais efetiva no processo de acolhimento.

Muitos foram os estudos sobre o tema, muitas foram as mudanças na forma como realizávamos o acolhimento. Porém, por vezes, os conflitos ainda ocorriam pelos motivos já expostos. Com a família, caberia orientação, abrir a escola para que conhecesse a equipe e a rotina, algo que se constituía como uma postura acolhedora. Com relação às professoras, o desafio estava sempre sendo lançado.

Na utilização das técnicas do Teatro do Oprimido, tinha-se a intenção de evidenciar a opressão que as professoras exercem sobre as famílias. Os participantes demonstraram tranquilidade na realização dessa experiência. O grupo costumava ser receptivo com estudos que trouxessem novos/as autores/as. Estudar a biografia de Boal foi algo que estimulou a conhecer mais sobre sua obra.

Estudamos a biografia, realizamos alguns exercícios, os quais tinham por objetivos propostos oferecer:

"exercícios e jogos que ajudam o não-ator (operário, camponês, estudante, paroquiano, empregado público, todos) a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da sociedade capitalista." (BOAL, 1977, p. 9.).

Assistimos a várias intervenções. Posteriormente, essas participantes foram convidadas a encenar, a recriar pequenas cenas de opressão, dentro de uma sequência de atividades, nas quais a ludicidade era o elemento principal. De fato, foram dias intensos de formação. Junto das técnicas do Teatro do Oprimido, intercalamos a leitura de muitos textos de Bertolt Brecht.

Nesta parte, propomo-nos a relatar essa experiência formativa, pois entendemos ser significativa para a reflexão sobre a formação permanente nas escolas. O itinerário formativo sobre o qual nos debruçaremos oportunizou o contato com a linguagem teatral, mas não com qualquer teatro. Optamos por um teatro que assume um compromisso com a transformação social, bem como optamos por apresentar a arte como uma forma de conhecimento:

Assim como outras formas de conhecer, a arte de vele de memórias, percepções, imagens, afetos, ideias e sensações para estabelecer vínculos cognitivos. Por meio da arte, é possível conhecer fenômenos da natureza e da cultura e, também expressar um potencial criador. (SAÚL, 2011, p. 23)

A partir das hipóteses tanto da arte como forma de conhecimento, passíveis de serem utilizadas na formação permanente de professores/as, e o modo como o TO assume um compromisso com a transformação, formulamos a seguinte pergunta norteadora desse estudo: “Que elementos do TO podem potencializar a formação continuada, tendo em vista o desvelamento de opressões vivenciadas pelos/as docentes”?

2.3. A resignificação do tema de estudo

O tema desta pesquisa não foi algo difícil de escolher. Conforme já relatado, o ingresso no Mestrado constituiu-se em uma possibilidade para aprofundamento do itinerário formativo. Embora tenha sido fácil definir que o tema seria o TO, problematizá-lo e transformá-lo e objeto de pesquisa é que foi um dificultador.

Estabelecer questionamentos para uma experiência vívida é um processo complexo, pois incorreremos no risco de relatar fatos e elaborar perguntas para as quais já obtivemos respostas. Desta maneira, o trabalho de pesquisa pode perder sua essência problematizadora, constituindo-se em um relato de prática (algo valioso, mas que apresenta características diferentes de um projeto de estudo acadêmico).

Diante desse momento de elaborar uma problematização, começamos com o seguinte questionamento: Por que pensar sobre este tema (TO) na Educação Infantil? Em seguida, partimos da hipótese da relação entre os/as sujeitos que atuam nesse espaço e as maneiras como desenvolvem suas funções. Tratar das

opressões é um fenômeno complexo e necessário. A linguagem teatral poderia ser uma maneira de tratar de tais temáticas, sem expor as pessoas. Ao assumirem um personagem, as professoras poderiam expor suas teorias e suas vivências, “escondidas” (reveladas) pelo personagem.

Durante o processo de formação continuada para professoras de Educação Infantil, uma inquietação possível seria a resistência diante de propostas formativas reflexivas. Notamos escolas onde a formação continuada restringia-se a confeccionar os mais variados artesanatos, mas pouco apreendemos de reflexão sobre o mundo, sobre as crianças, as infâncias, a política, a história, a antropologia, a sociologia, bem como outras áreas. A análise de relatos docentes e de documentos das Unidades revela que as educadoras compreendiam a infância como um período da vida desconexo dos demais. Ou seja, como se as crianças fossem homogêneas e dissociadas de seus contextos. Os relatos acerca de situações de negligência contra a criança eram postos, com frequência, como algo que parecia inédito e nos quais os pais eram sempre os únicos culpados.

Parecia haver falta de reflexões mais profundas sobre as reais causas da exclusão social. Faltava algo que nos apontasse, ainda, como **coautores** das violações contra as crianças. Afinal, somos **coprodutores** desta sociedade excludente.

A atuação como formador/a na Educação Infantil pode levar esse profissional, diante da leitura descrita acima, a elaborar um itinerário formativo voltado a "conscientizar essas pessoas alienadas". Muitas vezes, nós, formadores/as, avaliamos esse processo de alienação e não percebemos o quanto uma formação denominada “bancária” contribui para manter o sujeito alienado. Ao propor um itinerário formativo em que só a leitura da/o formador/a é considerada, impõe-se ao grupo um padrão que não foi elaborado coletivamente. Como podemos desenvolver a alteridade sem praticar com o/a outro/a? Como podemos querer que o grupo tenha empatia, se não formos os/as primeiros/as a despertá-la? Acreditamos que se não existir coerência entre os objetivos do/a formador/a e sua postura diante do grupo, por melhor que possam ser as estratégias, pouca chance haverá para essa formação afetar o grupo no sentido de refletir e mudar.

Já discorreremos sobre como optamos por estudos e vivências sobre o Teatro do Oprimido e seu criador Augusto Boal e como fariam parte do Projeto Especial de

Ação⁶. O tema para estudo do PEA foi intitulado de "Resgate de Brinquedos e Brincadeiras favorecendo a Construção das Culturas Infantis". Era o segundo ano desse projeto, o qual, mesmo diante de minhas contradições, havia contribuído para a realização de muitas reflexões, mudanças de posturas, ambientes, acervos e rotinas. Podemos confirmar tal fato pelos registros da documentação pedagógica da Unidade e, sobretudo, pelas avaliações realizadas pela equipe escolar.

O uso do TO na formação continuada aliado às reflexões propostas no curso de Mestrado Profissional da PUC-SP contribuíram para a constatação de muitos elementos significativos para reflexão sobre o transcorrer do percurso formativo na escola estudada. Estudar a biografia de Boal e suas obras, confrontando-as com a bibliografia do Mestrado, contribuiu para embasar teoricamente a experiência vivenciada.

Desse diálogo entre o percurso vivenciado com o uso do TO na formação continuada e às provocações surgidas no Mestrado, emerge o tema desse estudo. Será que as impressões da formadora convergem com as das professoras? Será que o "encantamento" da formadora pelo tema é algo que poderá se confirmar enquanto um dado da realidade? O TO pode desvelar as opressões vivenciadas pelos/as docentes? Embora a pergunta anterior seja a questão central da pesquisa, outra contribuir, significativamente, com as reflexões: O TO pode se constituir numa prática inovadora de formação permanente de professoras capaz de evidenciar saberes experienciais e favorecer a conscientização dos/das profissionais da educação?

Entendemos como prática inovadora de formação docente os significados inspirados em André (2016):

Neste sentido, é importante ter uma metodologia de formação que leve o professor a ser um coparticipante do processo, que seja incluído nas decisões sobre seu desenvolvimento profissional, se envolva no aprendizado e, que nesse movimento, passe da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, como nos ensina Freire (2006). Intencionamos que o professor aprenda a perguntar, a indagar-se, a colocar-se diante da realidade. Se não houver essa possibilidade no trabalho de formação, não vamos conseguir que haja o desenvolvimento de sujeitos autônomos, pesquisadores. Para que esse princípio básico se efetive, se torne concreto, temos que mudar a maneira de trabalhar, a nossa metodologia de

⁶ Momento de formação continuada, ofertada pela Prefeitura de São Paulo aos professores e professoras, realizado no local de trabalho. Essa formação é opcional aos professores e professoras que atuam em EMEI, EMEF ou EMEFM. Já para os/as professores/as do CEI, ela é obrigatória, pois compõe a Jornada Docente. (LEI 14.660 / 2007).

formação, abrindo o diálogo, criando um clima propício para a participação, para a emergência de sujeitos questionadores, críticos, criativos, que ao viverem essa experiência poderão posteriormente replicá-la com seus alunos. (ANDRÉ, 2016, p. 22)

Em um primeiro momento, a problematização do tema de pesquisa, relacionava-se aos saberes da experiência docente. Vejamos a definição de Tardif para o conceito de saber docente: "Saber docente é um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais." (TARDIF, 2014, p. 36).

Os jogos e exercícios do TO parecem inspirar os/as participantes a pensarem sobre si em relação ao mundo. As professoras envolvidas na formação evidenciam, com suas falas, as quais estão registradas nos livros de PEA, os saberes experienciais adquiridos na docência. Muitos dos relatos feitos durante essa formação denotam o quanto as professoras haviam desenvolvido teorias para explicar seus fazeres cotidianos. Paulo Freire (1993) conceituava tais saberes de experiência feitos, ou seja, vinham da experiência vívida e nesta se referenciavam.

Pensamos que a escolha em dissertar sobre o PEA é, também, política. Falamos muito da importância da formação, precisamos, porém, avançar para olhar essas experiências que realizamos, refletir sobre tais práticas e validar os saberes produzidos nestes espaços. Um dos procedimentos de pesquisa será a análise documental dos registros desse PEA. É no livro de ata do PEA que se registra as pautas e os trabalhos desenvolvidos em cada encontro, produzido em conjunto por cada professor/a e lido pelo/a Coordenador/a Pedagógico/a e Supervisor/a Escolar da Unidade.

Mesmo que não possamos confirmar as hipóteses diante do processo de coleta e análise de dados, tanto o processo de busca como os resultados a serem obtidos poderão contribuir para apontar futuras releituras, revisões e replanejamentos e, até mesmo, nova postura diante das práticas na Educação.

O processo de elaboração do projeto de pesquisa demonstrou algumas características a serem consideradas em um trabalho acadêmico: há que se ter rigor, mas há que se ter poesia, experiência, vida e muito entusiasmo, pois escrever um trabalho para o Mestrado é tarefa árdua, mas muito gratificante. Escrever é uma forma privilegiada de comunicação, nossos textos serão eternizados. Como compreendemos ser o Teatro do Oprimido uma experiência muito significativa, a

qual ainda pode potencializar diversas vivências seja para emancipação de corpos alienados, seja na propagação da ideia de que somos todos/as atores e expectadores/as. Ou seja, ora atuamos, ora observamos; no teatro podemos ter a oportunidade de realizar um ensaio para tomada de consciência acerca de nossa condição humana, social, cultural e econômica. Ao ensaiar cenas de opressões cotidianas, temos a oportunidade, também, de tecer formas de emancipação. Esta pesquisa pode contribuir na percepção do quão significativo um estudo deste tema pode ser.

No livro **A Estética do Oprimido**, Boal nos leva a refletir sobre a existência de dois pensamentos: o sensível e o simbólico. O pensamento simbólico estaria ligado aos signos da cultura; já o pensamento sensível volta-se à criação humana, às artes, àquilo que nos torna verdadeiramente humanos. Nesse estudo, discorreremos mais sobre o pensamento sensível, pois a proposta de formação permanente, objeto de análise neste trabalho, incidiu sobre os sentidos orgânicos e como estes podem ser reveladores das opressões cotidianas.

Embora Boal distinguisse essas duas formas de pensamento, sensível e simbólico, ambos operam de maneira simultânea. Quando pronunciamos uma palavra, esta estaria relacionada com o simbólico, pois está ligada à linguagem oral, a qual é um código, um símbolo. Porém, o receptor dessa palavra a revestirá de um sentido, e este estará imbricado em sua sensibilidade. Uma palavra seria, então, primeiro "sentida", para, posteriormente, ser "compreendida". Vejamos como Boal as define: "As palavras, porém, que, entre outras funções, podem designar coisas, são, elas próprias, coisas; podem ser percebidas e reveladas pelo Pensamento Sensível - eis a poesia." (Boal, 2009, p.30).

Compreendemos o teatro como uma das artes importantes para o aprimoramento da sensibilidade. Se ele ainda puder ser um elemento capaz de voltar a sensibilidade docente para as opressões cotidianas, aquelas que ocorrem diariamente na nossa frente, com as quais ora sofremos, ora utilizamos. Ou seja, professoras, além de sensíveis, estariam conscientes de seu papel frente às violações dos direitos das crianças. Quais possibilidades poderiam emergir desse processo?

Diante de todos esses estudos, percebemos o quanto não seria suficiente debruçarmo-nos em uma pesquisa acerca dos saberes advindos da experiência.

Afinal haveria poucas perguntas a ser respondidas sobre esses saberes da experiência ou acerca da potencialidade do TO para evidenciar tais saberes. Permanecíamos diante da incógnita de como transformar o TO em um problema de pesquisa.

No segundo semestre do curso de Mestrado, especificamente na disciplina "Ação Formadora: Saberes e Práticas", ocorre a possibilidade em delinear o foco do problema, o estudo estaria centrado na sensibilidade. Há uma inclinação para estudos que envolvem o sensível, o manejo com as relações interpessoais e a importância de cuidarmos da maneira como lidamos com os professores e professoras no cotidiano. Importantes reflexões nos foram propostas ao longo do semestre na disciplina.

Após a qualificação e, sobretudo, após o trabalho de campo, entendemos que o sensível, nesta pesquisa, volta-se ao corpóreo, ao orgânico. Conforme discorreremos adiante, o TO pode contribuir para as professoras tomarem consciência das “marcas” presentes em seus movimentos, em seus corpos e em seus hábitos, advindas de processos de opressão. Entendemos serem importantes os exercícios e vivência do TO para garantir uma formação coerente com o perfil de educador/a da infância, definido pela **Orientação Normativa Nº 1 de 2013**⁷. “Faz parte da nossa estética criar condições para que os oprimidos possam desenvolver sua capacidade de simbolizar, fazer parábolas e alegorias que lhes permitam ver, a distância, a realidade que devem modificar” (BOAL, 2008, p. 122).

2.4. A Estrutura do trabalho

Para ser coerente com a temática de estudos, utilizaremos, no lugar de capítulos, os momentos de um espetáculo teatral, os atos. Iniciamos com o epílogo, momento em que a pesquisadora apresenta sua trajetória e se posiciona diante do seu local de fala.

⁷ A Orientação Normativa Nº 1/2013 é um documento publicado no Diário Oficial do Município, no final de 2013, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad. Tal publicação tinha por objetivo ser um orientador da avaliação das crianças na Educação Infantil, no qual, além de apresentadas as concepções de educação da infância, currículo, documentação pedagógica, também apresenta o perfil esperado para um educador ou educadora da infância.

O primeiro ato é a introdução. Nesta parte, são apresentados dados sobre como o problema e o tema de pesquisa foram delineados e um breve relato do que será tratado em cada ato.

No segundo ato, apresentaremos os referenciais teóricos sobre os quais embasamos nossas hipóteses. Aproveitamos, ainda, nesse capítulo, para explicitar os principais conceitos retirados dos autores de referência.

Utilizaremos os seguintes autores: Augusto Boal, dramaturgo e criador do Teatro do Oprimido. Boal auxiliará nas reflexões sobre o TO, a mecanização dos corpos e mentes, pensamento sensível, colocar-se em situação/troca de papéis, análise de opressões vívidas.

Paulo Freire é outro importante referencial. Há um diálogo entre Freire e Boal. Ambos escrevem sobre a opressão, partindo do ponto de vista dos oprimidos e, apresentam propostas para a emancipação humana. Do educador, utilizaremos os conceitos de ser mais, formação permanente, saberes de vida feitos, compromisso com a transformação social, corpo consciente, diálogo e análise crítica da realidade. Os conceitos de Freire apresentam um aspecto relacional tanto com sua obra quanto a de Boal.

No terceiro ato, explicitaremos as especificidades das educadoras da infância, denotando como a proposta formativa com o uso do TO pode ser significativa, diante das exigências encontradas em documentos oficiais, para o desenvolvimento de profissionais com um perfil pautado em aspectos da sensibilidade. Pensamos ser este um importante capítulo para justificar a relevância desse estudo. Afinal, uma pesquisa acadêmica na área de Educação deve incidir na reflexão de aspectos vívidos e ofertar contribuições voltadas a qualificar a prática docente.

Ainda no terceiro ato, discorreremos sobre a metodologia pretendida para a realização deste estudo. Utilizaremos, aqui, a Pesquisa Qualitativa, por entendermos ser esta mais próxima do conceito de subjetividade sobre o qual pretendemos nos debruçar. Não nos parece compatível, para um trabalho voltado à apreensão de elementos do sensível, outro tipo de pesquisa. Isso porque a sensibilidade não poderia ser quantificada. Utilizamos a pesquisa do livro de registros do PEA, do qual extraímos os pré-indicadores; na sequência, realizamos uma entrevista coletiva com as professoras participantes do itinerário formativo, para a qual construímos indicadores e as categorias de análise. Confrontando tais indicadores,

desenvolvemos nossa análise a partir das categorias extraídas de nossos referenciais teóricos. Trataremos, também, das especificidades das professoras da infância, pois o presente estudo trata da realidade destas profissionais. Apresentamos, além disso, o contexto da pesquisa.

No quarto ato, apresentaremos as revelações do estudo. Durante o processo de coleta de dados, realizamos uma seleção dos elementos mais significativos para os objetivos desse estudo. De acordo com os dados coletados na pesquisa, esse itinerário formativo propiciou importantes contribuições para o grupo. De acordo com o depoimento de umas das participantes:

Eu acho que o maior ganho que nós tivemos, foi que nós voltamos a ser crianças, nós resgatamos a nossa infância e a partir daí, ficamos mais próximas deles, pudemos entender quais as angústias que eles tem, quais as ansiedades e a gente resgatou aquilo que estava perdido. Nós não ficamos tão sérias, não ficou tão formal, ficou mais leve. (Participante Marília Pera)⁸

O depoimento acima revela um dos achados da pesquisa, a possibilidade das participantes trocarem de papéis e, ao fazerem isso, aproximarem-se das crianças, por exemplo. Interessante perceber as contribuições dos exercícios do TO. Mesmo dizendo que ficou mais próxima de sentimentos tidos como negativos (angústia, ansiedade), a participante afirma que o trabalho ficou mais leve. O desvelamento de situações de opressão não precisa ser algo que forneça à escola um caráter sisudo ou depressivo. Pelo contrário, essa prática pode contribuir para ampliar as relações de solidariedade entre as pessoas que convivem nesse espaço. Outras revelações da pesquisa poderão contribuir para os/as formadores/as que busquem no TO inspiração para seu trabalho de formação docente.

Por fim, teremos o prólogo, espaço dedicado à síntese das ideias lançadas no decorrer da dissertação. Uma síntese parcial, pois, ao dialogar com outros autores, pode ser reconstruída, num movimento dialético. Aproveitamos a oportunidade para apresentar como as contribuições do TO permanecerão sendo utilizadas por mim, mesmo que agora em outros espaços e com outros objetivos. Lutar pela transformação social e para a denúncia das formas de opressão foi e continuará

⁸ As participantes do presente estudo terão suas identidades preservadas. Optamos por usar nome de atrizes brasileiras, as quais têm ou tiveram uma atuação no teatro e que foram submetidas a uma das piores formas de opressão possíveis, as perseguições e violências durante a Ditadura Militar do Brasil (1964-1985). Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora.

sendo uma demanda para mim. Boal e Freire são muito mais que referenciais teóricos para este trabalho. Os pensamentos de ambos são inspiradores às minhas escolhas políticas, pedagógicas e sociais. Neles, encontro a fundamentação teórica para atuar profissionalmente e na vida em sociedade. Esse estudo auxiliou-me na busca incessante pela coerência entre o proclamado por nossos ideais e o vivido de acordo com nossas condições materiais. Parafraseando o pensamento de Marx (2003) Construimos nossas histórias, mas não como desejamos e, sim, de acordo com as condições materiais que temos.

2.5. Objetivo Geral

O principal objetivo deste trabalho será o de resgatar uma experiência de formação permanente vívida e analisar quais as contribuições do Teatro do Oprimido para a transformação deste momento formativo.

2.6. Objetivos Específicos

- Analisar como as formações continuadas *in loco* podem fazer emergir saberes de vida feitos;
- Analisar como o diálogo é um conceito importante na construção de uma prática formativa que pressupõe a mudança de prática;
- Investigar se o TO, enquanto prática formativa docente, permite a reflexão sobre as opressões cotidianas do espaço escolar;
- Analisar se o TO, como proposta para a formação permanente docente, contribui para a transformação da realidade vivenciada.

3. SEGUNDO ATO: REFERENCIAIS TEÓRICOS

Conheci Augusto Boal nos anos setenta, ainda muito jovem. Já naquela época tinha grande admiração pela genialidade que anunciava no teatro, pela seriedade que já vivia, pela coerência com que diminuía a distância entre o que dizia e o que fazia. Paulo Freire (2000).

Paulo Freire inventou um método, o seu, o nosso, o método que ensina ao analfabeto que ele é perfeitamente alfabetizado nas linguagens da vida, do trabalho, do sofrimento, da luta, e só lhe falta aprender a traduzir em traços,

no papel. Maiêutico, socrático, Paulo Freire ajuda o cidadão a descobrir, por si o que faz dentro de si. Augusto Boal (2000).

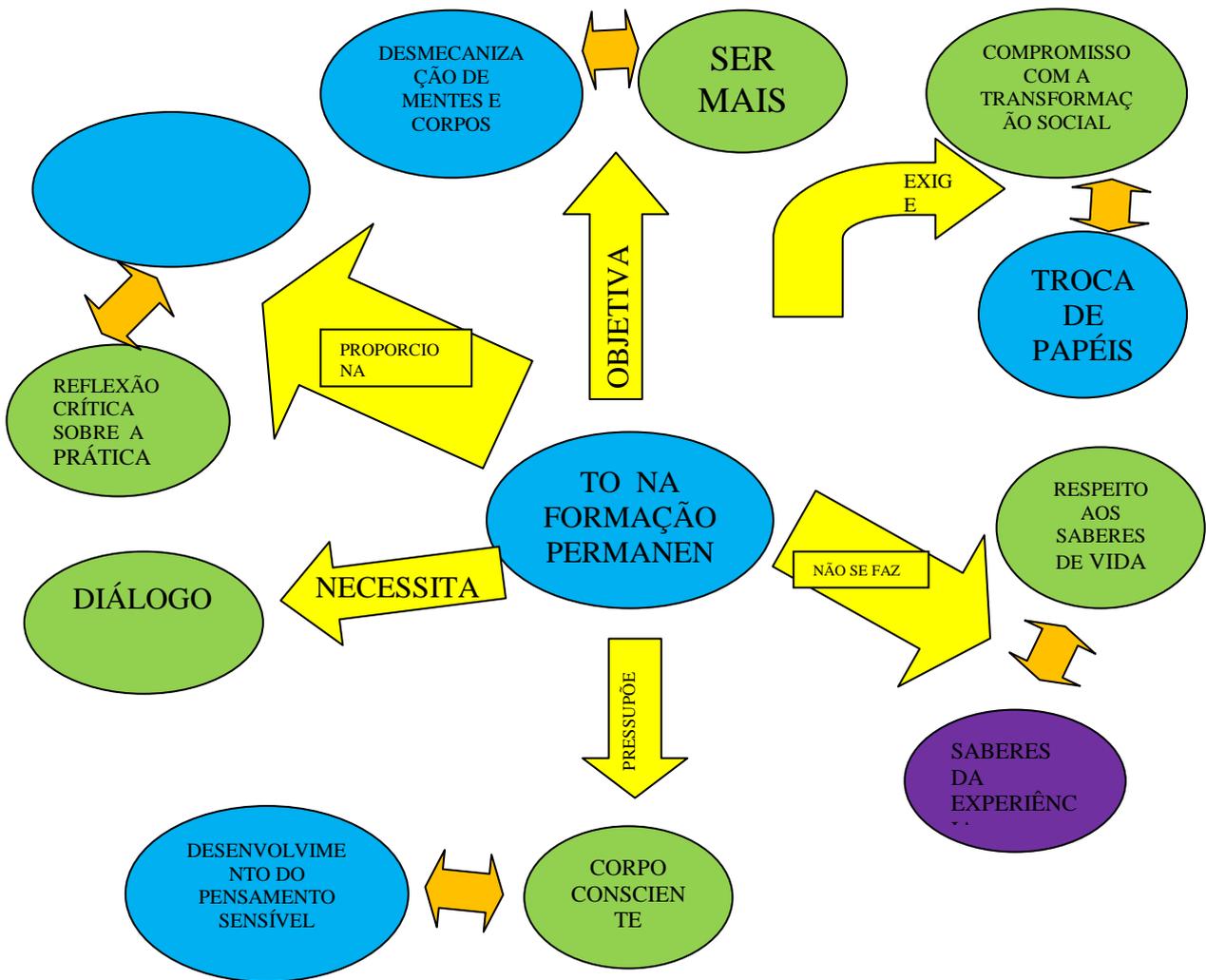
No presente capítulo, apresentaremos as principais referências teóricas para a elaboração deste trabalho. Além de apresentarmos parte do histórico de Augusto Boal e Paulo Freire, elencaremos os conceitos principais que selecionamos para auxiliar na análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo.

Como forma de organização, optamos por elaborar uma trama conceitual inspirada na trama conceitual freireana⁹, a qual é possível pela forma relacional com que os conceitos apresentam-se nas obras de Freire e Boal. Como tais autores apresentam tantas consonâncias de pensamento, entendemos que seria possível elaborar uma trama na qual pudéssemos juntar os conceitos de ambos e inter-relacioná-los.

Inspirados por essa proposta da Cátedra Paulo Freire, optamos pelo desafio de elaborar uma trama que auxiliasse na organização dos conceitos propostos no estudo, os quais serão expostos aqui e aprofundados no ato referente à análise dos achados da pesquisa.

⁹ A trama conceitual freireana foi desenvolvida na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP (espaço de ensino e pesquisa, ligado ao Programa de Pós Graduação em Educação – Currículo, no momento apresenta, como regente, a Professora Ana Maria Saúl), desde o ano de 2001. As principais finalidades “ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para atender os propósitos de sua pesquisa: compreender um fenômeno ou uma situação, propor ou avaliar políticas e práticas educativas” (SAÚL & SAÚL, 2017, p. 6). A outra finalidade “tem função didática, ou seja, pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e aprofundamento de conceitos da obra freireana voltada à transformação da realidade”. (IDEM).

Figura 1: Trama Conceitual



3.1. Pressupostos do Teatro do Oprimido

Escrevemos sobre uma experiência formativa, mas falta uma explicação em relação ao Teatro do Oprimido. Antes de entrarmos nesse assunto, é imprescindível adiantar que há, ao que parece, um diálogo do Teatro do Oprimido com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Boal é contemporâneo de Freire, amigo pessoal que compartilhou de muitas das ideologias deste educador.

Tal como Freire, Boal pensou e elaborou propostas para a construção de uma educação emancipatória, libertadora, por meio da qual as pessoas (sejam estas educandos/as ou educadores/as) deveriam ser tratadas como sujeitos do processo de construção do conhecimento. No TO, os sujeitos, sejam estes/as atores/as ou espectadores/as, precisam ter, no teatro, uma maneira de expressão de suas singularidades. Em outros termos, o/a ator ou atriz não é apenas um/a intérprete passivo/a de um texto, de um discurso que para ele não faz sentido. Por sua vez, o/a espectador/a não fica em uma posição passiva, não estará ali somente para se entreter. Ele/a atua junto, entra em cena, é, também, autor/a de parte do enredo encenado.

O TO, criado e desenvolvido por Augusto Boal, consiste em um método teatral com uma diversidade de exercícios, jogos e técnicas. A linguagem teatral é vista como uma forma de expressão humana, não restrita aos/às atores/atrizes, pois as apresentações dariam espaço ao inusitado, à intervenção da plateia e aos enredos ou desfechos que o público poderia oferecer. Essa metodologia guarda grande relação com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, sobre a qual nos debruçaremos mais adiante.

De acordo com a referência¹⁰ utilizada para a formação permanente, analisada para a construção da presente dissertação, os jogos e exercícios do TO dividem-se nas seguintes categorias:

1. Jogos e Exercícios para Aquecimento Físico: voltados para a conscientização corporal e desmecanização desses corpos. “Assim, são bons todos os exercícios que dividem o corpo nas suas partes, nos seus músculos, e aqueles em que se ganha controle cerebral sobre cada músculo.” (BOAL, 1982, p. 58);

¹⁰ A obra utilizada como referência na seleção de exercícios para a formação permanente foi BOAL, A. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.

- 2.** Jogos e Exercícios para Aquecimento Ideológico: a consciência da luta de classes entre burguesia e as classes trabalhadoras deve estar no horizonte do ator ou atriz progressista. “O teatro apresenta imagens extraídas da vida social segundo uma ideologia. É importante que o ator não se aliene” (BOAL, 1982, p. 91);
- 3.** Jogos e Exercícios para Aquecimento Vocal: voltados ao melhor aproveitamento da expressão verbal;
- 4.** Jogos e Exercícios para Aquecimento Emocional: voltados ao autocontrole diante de emoções variadas, sejam elas agradáveis ou desagradáveis;
- 5.** Exercícios com Máscaras e Rituais: neles são desenvolvidas técnicas voltadas à consciência dos ritos e para encorajar as pessoas tímidas expressarem-se a partir do uso de máscaras;
- 6.** Jogos e Exercícios para Quebra da Repressão: neles são reunidos aspectos da memória dos/das participantes onde são convidados/as a recordar cenas de opressão ou repressão. Primeiro, a proposta é simplesmente encenar o ocorrido; posteriormente, as pessoas envolvidas no jogo encenam, negando essa repressão e, por último, na cena, propõe-se a troca de papéis, ou seja, quem repreendeu será reprimido e vice-versa;
- 7.** Exercícios gerais sem texto: voltados ao trabalho com a improvisação e com o trabalho de expressão para além do texto falado. Isto é, são propostos momentos para representar com mímicas, por exemplo;
- 8.** Ensaios de motivação com texto: são voltados ao trabalho de técnicas teatrais que ampliem a capacidade de expressão do ator/atriz. Tem-se o intuito de conscientizar acerca das formas como as mensagens são transmitidas dos atores/atrizes para os/as expectadores/as;
- 9.** Sequência e ensaios “pique-pique”: nesses, o principal objetivo será dar agilidade as/aos atores/atrizes, “dando-lhe uma maior flexibilidade física, mental e emocional, maior concentração e atenção” (BOAL, 1982, p. 121).

Devido ao crivo de transformação da realidade proposta pelo TO, em diversos países, ele é incorporado por movimentos sociais, dada a potencialidade de se discutirem temas políticos e promover reflexões sobre os fatores de opressão social. As CEBs da Igreja Católica foram alguns dos espaços onde as técnicas de TO

tornaram-se amplamente incorporadas nas formações, seja da juventude ou das demais pastorais sociais. No decorrer do estudo, iremos inserir novos dados sobre os locais que utilizam o TO.

O TO é uma forma de expressão teatral calcada na Estética do Oprimido. Nas palavras de seu criador seria: “A Estética do Oprimido é um método artístico que pretende ajudar a restaurar a ideia original e humanística de democracia diminuindo as distâncias entre base e vértice. A Estética do Oprimido é a Estética dos Direitos Humanos!” (BOAL, 2008, p. 132). Uma contribuição desta estética está no fato de se aproximar a linguagem teatral das classes populares, pois, em uma apresentação, a plateia é convidada a atuar, a ser protagonista do enredo encenado. Tal aproximação ocorre, também, pelas opções de serem narrados eventos que recriam o contexto de classes trabalhadoras. Não seria um teatro de superproduções, mas apresentação de cenas que tentam retratar a vida real, as quais poderiam ser modificadas pelos "atores" presentes na plateia.

Podemos notar algumas aproximações entre conceitos presentes tanto na obra de Boal quanto na obra de Bakhtin. Um deles diz respeito à estética da criação. Importante frisar qual o conceito de estética defendido pelo filósofo russo:

É especificamente estética essa resposta ao todo da pessoa-personagem, e essa resposta reúne todas as definições e avaliações ético-cognitivas e lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único e também semântico. Essa resposta total à personagem tem um caráter criador, produtivo e de princípio. (BAKHTIN, 2011, p. 04)

O conceito anteriormente descrito apresenta algumas aproximações com o TO. A ideia da singularidade humana, como potência criativa, converge com os pressupostos do "sistema Coringa", elencados por Boal. Quando os/as expectadores/as passam a subir ao palco e representar suas ideias, novas possibilidades abrem-se. Nenhum/a ator/atriz consegue dar conta de representar a opinião tal qual descrita por um/a expectador/a. Contudo, há que se ponderar o fato de Bakhtin estar voltado ao estudo de personagens literários, não transportando tais análises às pessoas. Personagem apresenta características distantes de seu/sua ator/atriz ou intérprete.

Bakhtin propõe a ideia de que na vida cotidiana não temos a oportunidade de sermos em nossa totalidade humana, ou seja, é como se ocultássemos parte de nossa essência; já um/a personagem deixa-se conhecer. Assim, conforme vamos

mergulhando na natureza de um/a personagem qualquer, somos capazes de entender o porquê de suas respostas e apreender os traços de caráter advindos de tais respostas.

Para Boal, contudo, não é o traço de caráter o fator determinante para as ações cotidianas, mas o quanto as opressões engendram determinadas posturas. A pessoa que sofre algum tipo de opressão torna-se subserviente e, para escapar a tal situação, necessita, talvez, exercitar outras respostas possíveis. Nas ações cotidianas, vão sendo naturalizadas pessoas e situações. As pessoas vão ficando tão fixas às suas identidades que fica difícil para um artista desvencilhar-se do que é para assumir um personagem:

Quantos véus necessitamos tirar da face de ser mais próximo - que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas da vida, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral. A luta do artista por uma imagem definida da personagem é, em um grau considerável, uma luta dele consigo mesmo. (IDEM p. 04b)

Ainda em referência a esse conceito, podemos destacar a relação entre autor e personagem. Uma contraposição importante aqui com o TO está no fato de que, em Bakhtin, as impressões definidas para autor são distintas para a de personagem, já que esse seria somente a ideia do autor posta em prática. Boal não faz essa dicotomização e/ou hierarquização, pois a metodologia de sua estética tem por princípio relações horizontalizadas, nas quais o/a ator/atriz tanto quanto o/a autor/a da cena representada postam-se como sujeitos de criação. Vejamos como o pensador russo define a relação autor/personagem:

o autor conhece e enxerga, mas não só no sentido para onde a personagem olha e enxerga, mas também em outro sentido, que por princípio é inacessível à personagem; é essa a posição que ele deve ocupar em relação à personagem. (IBIDEM, p. 12)

No TO, a subjetividade de cada ator/atriz implicará nele formar diferentes maneiras de representar uma cena ou o/a personagem, mas isso não ocorre por um limite de visão do/a ator/atriz em relação ao/à autor/a ou ao/à expectador/a que propõe uma cena. Bakhtin hierarquiza autor/a e personagem, como se o segundo tivesse uma limitação intransponível com relação ao primeiro. Isso nada teria a ver com traços de subjetividade.

Conseguimos estabelecer algumas conexões entre os pensamentos dos dois autores, Boal e Freire, ora postos em diálogo quando apreendemos as reflexões do filósofo russo de personagem autobiográfico. Esta seria uma categoria em que podemos encontrar convergências de pensamentos. Quando narramos nossa própria história através de um/a personagem, teríamos de atingir um ponto no qual nos distanciamos de nossa vida e nos enxergamos pelos olhos do outro.

Avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros; através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro. (IBIDEM, pp. 13-14)

A explanação de Bakhtin inspira-nos a pensar o quanto o outro constitui nossa identidade, pois se é pelo ponto de vista dele que nos avaliamos, será por aí, igualmente, um ponto de apoio importante para definir minhas ações e decisões. O TO apresenta a possibilidade de recriar cenas de opressão retiradas do cotidiano dos expectadores. Ou seja, o/a personagem autobiográfico/a será interpretado para a pessoa que vive tal situação, e esta pessoa pode ter ali uma oportunidade privilegiada não só de se auto avaliar como de ponderar novas formas de incidir para romper aquela situação de opressão.

No processo de construção deste trabalho, analisamos um estudo correlato em que se apresenta uma situação autobiográfica. O grupo focal, no qual foi realizado o estudo correlato, era formado por participantes de oficinas de Teatro do Oprimido e analisado por SCATOLINI (2012). Em uma cena construída e descrita na dissertação de Mestrado citada anteriormente, é narrada a opressão sofrida por uma mulher e como esta se sentia em relação a esse fato. Na cena, analisada nesta pesquisa, é descrito um episódio de vida cotidiana onde tanto os filhos como o marido exercem a opressão sobre a mulher. Segue o relato dessa participante da oficina de TO, a qual permitiu a encenação do contexto de opressão por ela vivido. O relato desta participante ajuda-nos na compreensão do elemento autobiográfico do TO:

Olha a ficha da Amélia, da Amélia mesmo, caiu (risada) quando ela disse: "Quem quer ir lá mudar a história? Quem quer fazer diferente? Eu fiquei observando cada uma das "Amélias". De repente eu levei um tapão quando aquela ali fez todo aquele diferencial, como ela conseguiu conduzir aquele relacionamento, aquele casamento de uma forma assim, como todos nós,

como cada um de nós temos poder de fazer isso e não sabemos, E, às vezes, usar o corpo, a fala, a expressão, como fizemos desde o início, como isso é importante, é fundamental pra você mudar sua própria história! E vou falando hein, já mudei hein! (SCATOLINI, 2012, pp. 86-87)

O relato desta pessoa, que foi sujeito da pesquisa, denota a possibilidade de mudança a partir desta capacidade de nos avaliarmos, como se fôssemos outro. A/o personagem autobiográfica não só se apresenta ao/à "autor/a" (no TO) como tem a possibilidade de lhe apresentar formas muito diferentes de agir. Essa experiência pode potencializar a mudança de vida.

Retomando o objeto desta pesquisa, pensamos sobre o quanto o uso do TO também poderia potencializar uma prática formativa capaz de incidir mudanças nas profissionais, atuando na lapidação do sensível. A criação de cenas de opressão pelas professoras, o revezamento de papéis, a possibilidade de expor suas opressões e analisar como as colegas de trabalho atuariam em seu lugar poderia corroborar para a mudança de práticas?

O TO permite que possamos olhar algo em nós pela perspectiva do outro. Esse distanciamento em relação a nós mesmos proporciona outra perspectiva de análise das ações cotidianas. "O estético deve proporcionar-lhe um fundo transgrediente a si mesmo" (BAKHTIN, 2011, p. 15). Desse modo, no TO, podemos transgredir quem somos, a partir do contato com outras representações possíveis para nossas experiências (troca de papéis). Ao nos voltarmos para nós, temos a condição de sermos diferentes a partir desta experiência. Isso não seria uma regra, pois a mudança é algo subjetivo e condicionado por fatores para além do contato com outras perspectivas de leitura da realidade.

Uma das técnicas mais difundidas do TO é o Teatro Fórum¹¹. Mais adiante, apresentaremos a historicidade do TO, demonstrando como algumas técnicas foram desenvolvidas através do contato com os/as oprimidos/as. No Teatro Fórum, as barreiras entre atores/atrizes e expectadores/as são destruídas, pois a plateia será convidada a atuar na solução dos conflitos ou opressões apresentadas.¹² Todo o processo é sempre muito dialógico e democrático. Tudo deve ser discutido com

¹¹ Outras técnicas do TO são o Teatro Imagem, o Teatro Invisível, o Teatro Jornal, o Teatro Legislativo e o Arco-íris do Desejo. (VOLTAS, 2014, p. 37)

¹² Fonte: www.ctorio.org.br. Acesso em 23/03/2018.

os/as participantes. O/a formador/a ou o/a diretor/a de teatro tem o papel de mediação, de articulação e de provocação do grupo.

Em uma apresentação de TO, a plateia não é tratada como expectadora passiva, é, pelo contrário, estimulada a criar estratégias para encerrar um contexto de opressão. Mesmo que uma pessoa assista a uma apresentação e não se sinta à vontade para subir ao palco, a situação de opressão apresentada, as intervenções sugeridas por outros/as e o possível diálogo que por vezes ocorre ao final da apresentação são elementos disparadores da reflexão, da autoanálise e da possibilidade de se criar outro final para a peça. Quem não sobe ao palco também consegue realizar essa leitura, ou seja, vivenciar a experiência estética do TO de uma maneira ativa.

A principal vantagem do TO sobre outras propostas teatrais críticas está no fato de não ser só voltado à apresentação de peças de cunho político e reflexivo, mas em apresentar uma proposta na qual toda e qualquer pessoa que deseje possa subir ao palco e contribuir com suas ideias para o desfecho de uma situação. O TO promove uma democratização de uma arte tão confinada à burguesia. O TO diz: “não aos atores sagrados, preparados desde crianças para o seu sacerdócio; mas sim às técnicas que ajudam qualquer pessoa a utilizar o teatro como meio válido para a comunicação” (BOAL, 1982, p. 17).

O fato de permitir que uma plateia possa fazer parte de uma apresentação teatral não garante a motivação dessas pessoas em participar. Daí podemos extrair outra vantagem do TO em relação a distintas formas de teatro críticas. O TO é disseminado por sua plasticidade, apresenta um conjunto de técnicas que podem ser incorporados pelos mais diversos grupos. Desta maneira, permite que sejam encenados momentos do cotidiano das pessoas, com quem falam e não somente a quem falam. Talvez, por isso, os expectadores tenham o desejo de subir ao palco e representar, pois, por vezes, estão vivenciando cenas de seus cotidianos, com as quais estão familiarizadas de tal maneira a não se sentirem inibidas para subirem ao palco e encenarem.

O TO seria uma forma de "ensaio" para um contexto de opressão na vida real ou para que possamos nos policiar diante da possibilidade de nos transformarmos em opressores.

Diante da premissa de que todos/as são atores/atrizes, Boal desenvolveu uma série de exercícios e jogos capazes de ofertar a qualquer pessoa condições mínimas para tornar o corpo mais expressivo. Ele iniciou suas atividades no Brasil no Teatro de Arena¹³, no ano de 1953, logo após retornar dos estudos de Pós-Graduação realizados nos Estados Unidos. Agregou inovações ao Arena, dentre as quais o desenvolvimento do Sistema Coringa:

Muitas são as metas deste sistema. Nem todas são estéticas ou tiveram na estética a origem de sua proposição. A violenta limitação do poder aquisitivo da população determinou a rarefação do mercado consumidor de produtos supérfluos: o teatro entre eles. (BOAL,1991, p. 212.)

Nessa passagem, percebemos que o Sistema Coringa surgiu de uma necessidade financeira também. Com a diminuição de recursos advindos da indisponibilidade da plateia em frequentar os espetáculos teatrais, o sistema garantiu uma diminuição nos custos da peça, pois:

Nesse panorama hostil, a montagem obediente ao sistema do Coringa torna-se capaz de apresentar qualquer texto com número fixo de atores, independentemente do número de personagens, já que cada ator de cada coro multiplica suas possibilidades de interpretação. Reduzindo-se o ônus de cada montagem, todos os textos são viáveis (IDEM, p.212b).

A conotação estética não é a única motivadora para o desenvolvimento do Sistema Coringa. Havia um aspecto de crítica ao teatro daquele momento histórico, porque as grandes produções não desenvolviam todas as potencialidades do artista, já que nessas grandes apresentações ele seria somente um reproduzidor de clássicos estrangeiros, com pouquíssima margem à inovação ou criação.

O Arena apresentava uma preocupação em selecionar repertórios que falassem sobre a realidade brasileira, seja através da “nacionalização dos clássicos”, seja através da apresentação de espetáculos com temáticas nacionais propriamente dita (A apresentação de Arena conta Zumbi e Arena conta Tiradentes). Nesse contexto, o Sistema Coringa também contribuiu para ampliar as possibilidades expressivas do ator ou atriz:

¹³ Companhia Teatral de São Paulo, que teve sua atuação forte nas décadas de 50 e 60. Sofreu intensa perseguição durante a Ditadura Militar, sendo fechado em 1972. Tinha por objetivo contrapor-se ao teatro de cena da época, apresentando novas temáticas, novas estéticas e um conteúdo mais voltado não à arte de consumo, mas à arte como ferramenta de reflexão. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399339/teatro-de-arena>>. Acesso em: 26 de Mar. 2018

Procura-se assim restaurar a liberdade plena do personagem sujeito, dentro dos esquemas rígidos da análise social. A coordenação dessa liberdade impede o caos subjetivista conducente aos estilos líricos: expressionismo, etc. Impede a apresentação do mundo como perplexidade, como destino inelutável. E deve impedir, esperamos – interpretações mecanicistas que reduzam a experiência humana a mera ilustração de compêndios. (IBIDEM)

Muito da elaboração de Boal a partir do Sistema Coringa deve ter corroborado para o desenvolvimento do Teatro do Oprimido. Isso porque essa ideia inicial de ampliar as possibilidades de expressão e criação dos/as atores/atrizes, posteriormente, vemos ampliada para a uma defesa do princípio de todos e todas sermos atores/atrizes. Sendo assim, o teatro como linguagem humana, devia ser praticado por todo/a aquele/a que tivesse vontade e não somente com intuito de entretenimento, mas ampliando em muito isso. O teatro para Boal era visto como uma forma de intervenção na realidade, estando muito além das convenções da indústria cultural.

VOLTAS (2014) apresenta-nos algumas categorias de teatro, as quais podem estar a serviço ou da indústria cultural ou da emancipação humana. Em seu estudo, a pesquisadora apresentou quatro concepções presentes do teatro na formação de educandos/as: 1. Teatro como instrumento didático; 2. Teatro como potencializador de aspectos do desenvolvimento humano; 3. Teatro como prática emancipatória e 4. Teatro com entretenimento.

Ainda no estudo acima citado, a pesquisadora discorre sobre o teatro enquanto prática de entretenimento, para atender os pressupostos da indústria cultural¹⁴. Evidente que o teatro pode e deve cumprir uma função de lazer, contudo “o prazer do teatro pode e deve estar associado à construção do pensamento crítico e humanizador” (VOLTAS, 2014, p. 33). Embora o trabalho dela esteja voltado às apresentações teatrais ofertados nos CEUs da cidade de São Paulo, tal conceito apresenta grande relação com os pressupostos do presente estudo.

Ao optar pelo uso do Teatro do Oprimido na formação permanente, havia, também, a preocupação em oferecer um tipo de teatro que pudesse ser praticado por toda e qualquer pessoa. O TO é uma forma de garantir o teatro como linguagem humana, uma forma de expressão de sentimentos e emoções, mas, também, das opressões e das reflexões sobre o cotidiano do espaço escolar (ainda que o TO

¹⁴ O termo indústria cultural foi desenvolvido pelos pesquisadores da chamada Escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer (VOLTAS, 2014, p. 34)

possa e é utilizado em diversos outros espaços, aqui nossa marcação será sempre voltada ao espaço escolar).

VOLTAS (2014) exorta-nos para o fato de existirem formas de teatro que não contribuem para a emancipação humana e nem para a reflexão. São peças esvaziadas de sentido em relação à realidade concreta, pois apresentam uma preocupação em distrair as pessoas que as assistem. Naturalizam situações de desigualdade e atraem mais pelas grandes estrelas midiáticas que trazem em seus elencos do que pelo enredo ali apresentado.

Inicialmente, significa que são negadas duas de suas dimensões importantes: a política e a de potencial instrumento para a construção de conhecimento. Se a politicidade do teatro é negada, as peças apresentadas na escola são convertidas em produtos que devem atender ao 'gosto médio' dos 'consumidores' da escola. Nesse sentido, muitas vezes, o "gosto médio" irá refletir uma busca pelo divertimento fácil, por peças que celebrem e corroborem o já existente, com o que é apresentado pela mídia como bom, ou seja, os padrões estéticos, os conteúdos, o culto ao artista consagrado, a glamurização do trabalho artístico etc. E, nessa perspectiva, não há espaço para a construção do conhecimento crítico, pois o teatro apenas reproduz as contradições da realidade no sentido de naturalizá-las, de tornar o inaceitável, aceitável. (IBIDEM, p. 34)

A intencionalidade do fazer é algo a ser perseguido por todas/os que apresentam compromisso com a transformação social. Desta forma, a escolha do TO evidencia a busca por uma arte que apresenta um potencial para a formação permanente, pois congrega um conjunto de técnicas, jogos e exercícios voltados tanto para a emancipação humana quanto para a reflexão crítica da realidade. Existem aspectos lúdicos presentes, mas estes não estarão descolados da análise crítica da realidade e da política.

Por todo o ideário presente nas apresentações do Arena, a promulgação do Ato Institucional Nº 5 (AI5), as apresentações do Arena passam a sofrer muitos cortes por conta da censura. Acusado de ser subversivo, seu diretor, Boal, é preso, torturado e exilado do país em 1971. No ano seguinte, o Arena encerra suas atividades.

Será no exílio que Boal irá criar o TO, a partir de bases estéticas advindas de múltiplas experiências realizadas em muitos países da América, Europa, Ásia e África. A dor da tortura e do exílio vão se constituindo como um motor para a intensa produção nesse período. Várias parcerias foram realizadas nessa dura e triste experiência como exilado.

As muitas cartas escritas por Boal nessa fase dão-nos alguma ideia do quão ativo esteve nesse momento. Talvez tenha tido na produção estética a principal válvula de escape para sobreviver à experiência do exílio.

3.1.1. A historicidade do Teatro do Oprimido

Um primeiro esboço do TO veio com a criação do Teatro Fórum, uma experiência estética por meio da qual os atores e expectadores discutem as cenas e soluções sugeridas para superar uma situação de opressão. BOAL (1996) afirma que o TO foi se constituindo no encontro cotidiano com a classe trabalhadora. Tais encontros foram fundamentais para oferecer ao TO a estética das apresentações. De início, as apresentações do Arena tinham um caráter de propagar a luta contra a opressão (é importante salientar que quando falamos do Arena, ainda não nos referimos ao TO, mas a companhia teatral propiciou as bases para o TO ser desenvolvido):

Era o que nos parecia justo e inadiável: exortar os oprimidos a lutar contra a opressão. Quais oprimidos? Todos. De um modo geral. Demasiado geral. E usávamos nossa arte para dizer verdades, para ensinar soluções: ensinávamos os camponeses a lutarem por suas terras, porém nós éramos gente da cidade grande; ensinávamos aos negros lutarem contra o preconceito racial, mas éramos quase todos alvíssimos; ensinávamos às mulheres a lutarem contra seus opressores. Quais? Nós mesmos, pois éramos feministas - homens, quase todos. Valia a atenção. (BOAL, 1996, p. 18)

Interessante perceber como o autor vai constituindo sua metodologia teatral. O TO teve seu gérmen neste tipo de apresentação, no qual os atores representavam "peças conselheiras". Foi em um encontro com um camponês de nome Virgílio que Boal percebeu o limite dessa abordagem. Havia necessidade de fazer mais. Não era suficiente propagar a ideologia da luta armada, caso os atores não estivessem predispostos, também, a pegar em armas.

Virgílio foi um camponês militante de um grupo das Ligas Camponesas do Nordeste, o qual ficou emocionado diante de uma encenação do Arena. Após a apresentação, conclama os/as atores/atrizes a irem com os/as camponeses para a luta armada. Na ocasião, Boal esquivou-se, dizendo ser apenas um ator, não poderia assumir a luta camponesa. "Então esse sangue que vocês acham que a gente deve derramar é o nosso, não é o de vocês." (IDEM, p. 19). Desse encontro

fatídico, houve a primeira revisão do tipo de teatro que deveriam proporcionar aos/as trabalhadores/as. Nada de mensagens iluministas, mas a abertura ao diálogo franco com os grupos populares.

No Peru, no ano de 1973, já praticavam uma forma estética na qual o espetáculo se desenvolvia até o momento da crise, em que seria uma cena de opressão política. O protagonista parava e, antes de tomar sua decisão, perguntava à plateia qual poderia ser o desfecho. Até o dia de outro grande encontro. Desta vez, como uma senhora humilde que procurou Boal para expor seu problema, o qual não se tratava de um tema político, mas de uma situação de traição conjugal, ele aceitou o pedido. Todavia, no momento da apresentação, outra senhora não parava de demonstrar sua insatisfação frente às soluções dadas pela plateia e representadas pelos atores. Boal, então, a convida para subir ao palco e apresentar sua sugestão aos atores. Ela não titubeou, subiu e representou. Daí nasceu o teatro-foro (método utilizado no TO):

Mais claro ainda ficou para mim uma verdade: quando é o próprio expectador que entra em cena e realiza a ação que imagina, ele o fará de uma maneira pessoal, única e intransferível, como só ele poderá fazê-lo e nenhum artista em seu lugar. Em cena, o ator é um intérprete que, traduzindo, trai. Impossível não fazê-lo. (IBIDEM, p. 19b).

Diante da historicidade apresentada, fica evidente o quanto o TO pode contribuir com uma proposta de formação docente voltada para reflexão, para a emancipação e para potencializar os saberes docentes. A escola faz parte de uma sociedade opressora, e, assim, reproduz e produz as relações de opressão presentes no interior da sociedade onde está inserida. Garantir momentos da formação docente para refletir sobre as opressões pode ser uma maneira privilegiada para a construção de elementos que rompam com essas opressões.

Retornando ao tema desta pesquisa, podemos evidenciar algumas aproximações entre o TO e a formação continuada de professoras/es. Não existe, assim como no teatro, uma forma única de realizar o itinerário formativo. A relação com o grupo docente fornece bases importantes tanto para o formato metodológico quanto para os temas a serem tratados. Boal ensinou-nos uma importante lição por meio de sua trajetória. Temos que estar disponíveis para realizarmos a leitura dos/as profissionais. Como seria possível tratar do tema da sensibilidade se não estivermos sensíveis à escuta do grupo com o qual trabalhamos?

O método teatral de Boal constituiu-se na relação com as pessoas, no inusitado dos encontros com os seres humanos e suas histórias de vida, de opressão, de luta, de sobrevivência, de resistência e de seu cotidiano. Será possível uma formação continuada de professoras ignorar a importância desse ensinamento? Sensibilidade não é algo ensinado somente com elementos teóricos. Para termos profissionais com um traquejo para atuar com o pensamento sensível, temos que proporcionar uma formação que valorize o lapidar do sensível desse profissional.

Existem formações docentes voltadas à desumanização. No Brasil, pesquisadoras como Bernadete Gatti e Marli André têm publicado muitos estudos voltados à reflexão tanto sobre a precarização da formação inicial quanto nos modelos de formação calcados no ideário neoliberal e voltados ao esvaziamento de conteúdo político os itinerários formativos dos professores e professoras.

Embora não seja o tema central desta pesquisa, torna-se importante apresentar um paradigma de formação que se opõe às ideias por nós defendidas aqui. A visão calcada na racionalidade técnica:

De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. (PEREIRA, 2014, p. 35).

Para formar um/a professor/a dentro do paradigma da racionalidade técnica, os conteúdos tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada estariam voltados ao “treino” para ministrar os currículos das escolas.

de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos. (IDEM, p. 36).

Grande parte dos conteúdos utilizados nas formações docentes são elaborados para atender aos princípios deste paradigma. Seria como se o/a professor/a fosse formado/a dentro de um padrão científico “neutro”, voltado à constituição de técnicos, os quais não teriam implicações com os contextos onde fossem trabalhar ou para a diversidade com a qual se defrontariam em suas turmas, pois o conhecimento técnico seria o único requisito necessário à docência.

Entendemos, assim como Freire, que a educação, seja ela a oferecida aos bebês, seja a Universitária para a formação de docente, não é neutra. Toda educação apresenta ideologias, interesses, intenções e concepções, sejam implícitas ou explícitas.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, de medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 2001, p. 144)

A racionalidade técnica, assim, apesar de revestir-se de um discurso de neutralidade, apresenta intenções nítidas de formar professores/as para atender aos interesses do mercado. Ao esvaziar da formação docente conteúdos voltados para a reflexão, para a análise crítica da realidade, para a criatividade e para o desenvolvimento dos saberes da experiência, o ideário neoliberal teria a possibilidade de apresentar-se como uma forma de naturalização das condições existentes. Vejamos quem são os principais interessados na difusão do paradigma da racionalidade técnica:

Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo. (PEREIRA, 2014, p. 36)

Ao analisarmos os financiadores da difusão da racionalidade técnica, podemos compreender a ausência de neutralidade nesses modelos formativos. Na verdade, a neutralidade significa o compromisso com os interesses do mercado. No presente trabalho, apresentamos um itinerário formativo com objetivos opostos ao da racionalidade técnica, já que foi elaborado com o intuito de refletir criticamente

sobre a realidade, potencializando os saberes docentes, pautado na transformação da realidade dos sujeitos envolvidos.

3.2. Paulo Freire e a possibilidade de transformação do(a) educador(a)

Paulo Freire é um dos educadores brasileiros de maior projeção internacional. Apresenta uma vasta quantidade de obras escritas por ele ou em parceria com outros autores. Teve um percurso muito parecido com o de Augusto Boal. Os mesmos, além de contemporâneos, estiveram ligados às mesmas causas, fizeram suas opções políticas pelos pobres e pela denúncia das desigualdades sociais.

Nasceu em 19 de setembro de 1921¹⁵, em Recife. Sua família foi duramente atingida pela crise de 1929. Mudaram-se para Jaboatão, onde Freire perde seu pai e vive outras experiências muito significativas para a vida do autor. Ele declarou: “Em Jaboatão, passei fome e compreendi a fome dos outros. (...) ainda criança, tornei-me um homem, devido à dor e ao sofrimento que, no entanto, não me fizeram naufragar no desespero” (FREIRE, 2017, p. 38).

Foi professor de português, licenciou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Trabalhou no SESI, no Movimento de Cultura Popular do Recife. Em Angicos, desenvolveu uma das mais significativas experiências de alfabetização de adultos/as que se tenha notícia. Assim, como Boal, foi considerado subversivo, foi preso e exilou-se do país. Intensificou seus trabalhos em alfabetização de adultos nos diversos países por onde viveu durante seu exílio. Retornou ao Brasil em 1980, quando foi convidado para lecionar na PUC-SP, no Programa de Educação e Currículo, no qual permaneceu até sua morte, em 1997. Atuou como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina, entre os anos de 1989-1992 (ficou como Secretário até 1991, mas seu projeto teve continuidade até o final da gestão)¹⁶.

Enquanto Boal utilizou, como ferramenta de luta, as encenações do Teatro Arena, Freire voltou-se para a causa da alfabetização de adultos. O educador acreditava ser fundamental ampliar a condição social das classes trabalhadoras através do acesso ao conhecimento formal. Para tanto, era necessário que se

¹⁵ Dados retirados do livro *Conscientização*, na seção “Paulo Freire por ele mesmo”. Editora Cortez. São Paulo, 2017.

¹⁶ Dados de anotações das aulas da Cátedra Paulo Freire em 2018.

desvelasse a consciência da condição de oprimidos/as e que revelasse as razões para esta opressão. Por esse motivo, era fundamental a apreensão crítica de certos conhecimentos sistematizados. Em sua obra **Educação como Prática da Liberdade**, ele relata a experiência da criação dos Círculos de Cultura.¹⁷

Para Freire, não seria suficiente alfabetizar as classes populares por meio de qualquer metodologia. Era necessário que a alfabetização se desenvolvesse através do universo vocabular daquele grupo de educandos/as. As atividades nos Círculos de Cultura deveriam estar relacionadas com a leitura de contexto dos/as estudantes. Ele apresentava uma postura de profundo respeito à classe trabalhadora, para a qual nunca se voltou de maneira autoritária ou iluminista, antes nos exortava:

O povo pode ensinar-nos muitas coisas, mas a maneira de ensinar do dominado é diferente da maneira de ensinar do dominador. Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. Não atuam conosco como professores. Por isso, nós, enquanto seus professores, devemos estar completamente abertos para sermos seus alunos, para aprender essa experiência com eles, numa relação educacional que é, em si mesma, informal. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 42)

Nessa exortação, podemos novamente, nos perguntar: seria possível desenvolver um itinerário formativo voltado à reflexão e à análise crítica da realidade concreta onde a escola está inserida, comprometida com a transformação dessa realidade? Independente da modalidade de Educação na qual atuamos ou da faixa etária de nosso público, todos/as apresentam uma história de vida, na qual muitos saberes foram construídos. A professora ou professor deve estar atento para fazer essas leituras de contexto, de trajetórias e de saberes. Para conseguir realizar um trabalho que considere a leitura de realidade, os/as profissionais da Educação necessitam estudar e exercer essa prática. Afinal, não se trata nem de uma habilidade apriorística e nem de algo sobre o qual só a formação inicial poderia dar conta de garantir. Essa forma de atuar é construída através da reflexão sobre a prática, o estudo da teoria, mas, sobretudo, pelo encontro cotidiano com os/as

¹⁷ Espécies de salas de aula, porém que se voltam a exatamente extrapolar o conceito tradicional de sala de aula. Nos Círculos, a metodologia utilizada valia-se do diálogo, da participação ativa do educando em seu processo de construção do conhecimento, da oferta de um currículo construído a partir de um amplo trabalho de pesquisa acerca da realidade local. Desenvolvia-se, assim, um currículo construído através de temas geradores, ou seja, temas emergentes do contato com a população local, dos quais primeiro se ouvia o que os educandos tinham a dizer, para, num processo de diálogo, ir elevando sua consciência através de um processo de ampliação de sua leitura de mundo. (FREIRE, 1983, p 103.)

estudantes e as crianças. Pensamos sobre o quanto seria importante a formação continuada desempenhar esse papel de proporcionar aos educadores e educadoras a como lidarem com as histórias de vida diariamente apresentadas para nós dentro das escolas.

No próximo ato, apresentaremos a metodologia utilizada, trataremos do perfil dos/as educadores/as da infância, já que apresentam especificidades que julgamos importantes de serem apresentadas. Aproveitaremos para apresentar, ainda que o aprofundamento será desenvolvido em capítulo posterior, os conceitos-chave dos dois autores referências para o trabalho.

4. TERCEIRO ATO: METODOLOGIA

No presente ato, trataremos da metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados coletados. Iniciaremos tratando das especificidades dos sujeitos das pesquisas, pois compreendemos ser fundamental começar pelas pessoas envolvidas nesta pesquisa, já que, afinal, desenvolvemos um estudo na área de humanas.

4.1. Sujeitos da Pesquisa: Educadores/as da Infância: entre as rotinas mecanizadas e o trabalho com crianças pequenas

Quando nos propomos a estudar as/os educadoras/es da infância, torna-se fundamental entender a Infância como um período da vida que compreende desde o nascimento até os 12 anos, segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente/1990). Ao utilizarmos o termo "educadoras/es da infância", não nos restringiremos a falar sobre os/as profissionais inseridos em CEIs e EMEIs, pois, nas escolas de Ensino Fundamental, as crianças representam o maior grupo de estudantes.

Após definirmos a abrangência da expressão "educadoras/es da infância", cabe salientar o fato de este trabalho debruçar-se no grupo de profissionais que atuam em uma EMEI. Estas Unidades recebem crianças dos quatro aos seis anos de idade. Algumas escolas funcionam em período integral, enquanto outras ofertam períodos de seis horas de atendimento. A escola na qual realizaremos o estudo funciona em dois turnos, ou seja, não há oferta de horário integral.

As/os professoras/es¹⁸ que trabalham na EMEI têm uma jornada de quatro horas de regência. Devem cumprir três horas/aulas de 45 minutos cada, dentro da Unidade, para planejar, preparar, fazer seus registros e demais atividades relacionadas ao trabalho pedagógico. Caso desejem, podem optar por uma jornada de trabalho ampliada, na qual serão acrescidas mais oito horas/aula por semana

¹⁸ Para trabalhar neste segmento da Educação Básica, os profissionais precisam ter uma formação específica em Magistério, curso Normal Superior ou Pedagogia. A principal forma de ingresso é através de concurso público de ingresso, embora também existam profissionais em sistema de contratos de trabalho temporário, bem como na condição de comissionados.

para trabalho coletivo¹⁹. Esta Jornada recebe o nome de JEIF: Jornada Especial Integral de Formação. Caracteriza-se como umas das experiências fundamentais para a formação continuada *in loco*.

Para além desses aspectos administrativos, as/os professoras/es atuantes em EMEI apresentam muitas outras características para além das apresentadas aqui. Por lidar com crianças muito pequenas, assumem uma grande responsabilidade. As turmas desta modalidade de educação são, geralmente, numerosas, as salas funcionam com a lotação máxima de trinta e cinco crianças por turma.

A EMEI é a primeira etapa obrigatória da Educação Básica em todo território nacional. Em muitas ocasiões, é neste segmento que acontece o primeiro contato das crianças com um espaço escolar. As professoras da EMEI, assim, têm mais essa responsabilidade: garantir às crianças um ingresso tranquilo no mundo escolar, conquistar a confiança das famílias, as quais, por vezes, sentem insegurança com relação a esse espaço, além de conhecer e atender às necessidades de todas essas turmas.

Tomando como base a Orientação Normativa Nº 01/2013 (SME, 2014), temos apontado um conjunto de conceitos para caracterizar o perfil esperado para um/a educador/a da infância dentro de uma perspectiva que respeite os direitos das crianças. As educadoras da infância "contribuem para a formação e crescimento das crianças, cuidando e educando-as" (SME, 2014, pg. 15.).

O/a professor/a não é o/a único/a educador/a da infância. Nesta Orientação Normativa, todos/as os/as profissionais que atuam junto às crianças, são considerados educadores. Afinal, todos/as contribuem de alguma maneira com as ações de educar e com o cuidar das crianças. Concordamos com a amplitude do conceito de educador/a posta no documento citado, contudo, esse trabalho se voltará para as professoras.

Outra função importante para a docência na Educação Infantil é a de atuar como um/a "observador/a participativo/a" (IDEM, p. 15b). Um/a profissional está preparado a realizar suas intervenções de maneira planejada e intencional, não necessariamente diretiva. Ou seja, na Educação Infantil, as professoras podem organizar as propostas, mas a direção e/ou condução das atividades pode ser feita pelas crianças. As professoras da infância ofertam materiais, desafios, interações,

¹⁹ Esta Jornada recebe o nome de JEIF: Jornada Especial Integral de Formação. Caracteriza-se como umas das experiências fundamentais para a formação continuada *in loco*. (LEI 14.660/2007)

realiza mediações variadas, sempre dando espaço às descobertas infantis, às hipóteses das crianças, "possibilitando que as crianças construam culturas infantis" (IBIDEM, pg. 15c).

As/os professoras/es da Educação Infantil podem ter seu cotidiano marcado pela rigidez de rotinas mecanizadas, pela pressão por cuidarem para as crianças não se machucarem, por receio de sofrerem alguma denúncia, pelo julgamento das/os colegas de trabalho. Tais exemplos, advindos das falas dessas/desses educadoras/es, podem encontrar, nos momentos de reflexão coletiva e nas conversas individualizadas, repertório para a construção de práticas que garantam maior segurança ao trabalho. Isso, sem riscos, sem medos, as quais, além de ofuscarem o brilho necessário a esta modalidade de Educação, apresentam grandes contradições com os documentos oficiais norteadores para o currículo desta modalidade.

A formação continuada deveria, também, atuar sobre isso, pautar a sondagem sobre o quanto os fazeres das/os professoras/es podem estar marcados por todos os exemplos descritos acima. Resta que o estudo nos evidencie se o TO poderia ser uma metodologia de formação capaz de incidir sobre esta realidade.

Para permitir a uma/um professora/o a possibilidade de refletir e incorporar todas as características levantadas, torna-se indispensável um processo consistente de formação continuada, o qual permitiria acesso a um repertório de saberes indispensáveis a uma prática educativa que respeite os princípios de mediação, interação, observação, entre outros.

Imbernón nos apresenta alguns pressupostos sobre mudanças de práticas, após um processo formativo: "A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimento deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais" (Imbernón, 2000, p. 17.)

Embasados no pensamento de Imbernón, compreendemos que um documento institucional, somente, não seria suficiente para garantir uma postura profissional. Para os/as professores/as venham a assumir um compromisso com os princípios anteriormente descritos, necessitariam de um espaço para refletirem constantemente acerca de suas práticas, confrontando-as com os tais documentos e outros referenciais teóricos.

Entendemos ser necessário, também, uma formação na qual não só haja acesso a estudos acadêmicos e institucionais, mas também o cuidado do/a formador/a com a metodologia de apresentação desses estudos. Temos dúvidas sobre o quanto somente a leitura de textos seja eficaz no processo de afetar esses/as adultos/as professores/as. Não pretendemos nos debruçar sobre tal temática, embora pretendamos demonstrar o quanto poderia ser significativo o acesso à multiplicidade de linguagens na formação continuada, tanto para ampliar o repertório docente quanto para problematizar algumas questões sobre as práticas, que, por vezes, somente os textos escritos não conseguem fazer.

Apresentaremos como uma proposta formativa pode atuar no sensível docente, simplesmente por considerar a subjetividade desses profissionais. A Educação Infantil acaba se constituindo em um espaço com muitas rotinas, algo necessário para garantir estabilidade às crianças e para manter a organização, o planejamento, a continuidade e até evidenciar a intencionalidade das ações. Contudo, a Educação Infantil também deve ser um espaço aberto ao acaso, ao inédito, ao inusitado. Afinal, falamos de crianças curiosas, atentas, contemplativas e à espreita de novas descobertas, "Um Oasis, um lugar onde se torna criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar." (SME, 2014, p. 11).

Para que o/a professor/a da infância possa se constituir neste sujeito de intervenção e de contemplação, há de se engendrar uma formação continuada na qual haja espaço para a reflexão sobre os mecanismos responsáveis pelo engessamento dos sentidos orgânicos. Como nos alerta Boal (2008, p. 16), temos dois tipos de pensamento, o pensamento simbólico e o pensamento sensível. O primeiro refere-se aos símbolos e signos que fomos construindo ao longo da história, com o objetivo de nos ajudar a compreender o mundo. Daí decorrem as letras, os números, os códigos, as regras e as leis. O segundo refere-se aos sentidos, à nossa capacidade de perceber o vívido, a captar aquilo que se desvela diante de nós todos os dias.

Nas sociedades modernas, houve uma hierarquização entre essas duas formas de pensar. O pensamento simbólico acaba por ser o alvo principal das instituições escolares. Temos o anseio de, desde a mais tenra idade, ir transmitindo às nossas crianças nossos muitos sistemas de códigos. É importante que a escola também tenha este compromisso de garantir às crianças o acesso ao conhecimento

produzido. Porém, quantos riscos corremos ao privilegiarmos o simbólico em detrimento do sensível?

Como poderemos garantir que as professoras possam ter um olhar sensível com relação às crianças se, nos processos de formação inicial e também continuada, os formadores se voltam quase que exclusivamente aos estudos acerca de como trabalhar com conteúdos de valor simbólico?

Pretendemos, também, apresentar as percepções das professoras sobre este item. É fundamental refletirmos sobre como essas docentes receberam a proposta de estudar o Teatro do Oprimido e de acessar as metodologias propostas por Augusto Boal. Os relatos das professoras foram imprescindíveis para dialogarmos com nossas considerações.

4.1.1. As participantes dessa pesquisa

A escolha pelos sujeitos de pesquisa ocorreu por meio de adesão. Todas as professoras que participaram da formação analisada e permaneceram na Unidade foram convidadas. Dessas, duas recusaram o convite e uma removeu-se da escola no ano de 2017. Devido à dificuldade de encontrá-la, não realizamos o convite. Por ser uma escola pequena, o número de professoras partícipes do PEA era pequeno.

Nosso estudo restringe-se ao modo como cinco professoras avaliaram a proposta formativa com o uso de elementos do Teatro do Oprimido. Pretendemos caracterizar tais sujeitos de pesquisa nos seus elementos de constituição como docentes e como encararam a formação analisada. A princípio, podemos afirmar, com bases em pesquisas já realizadas com o grupo, que todas possuem a graduação, já atuam na Educação Infantil há mais de dez anos e que estão nesta mesma Unidade há pelo menos três anos. Somente duas professoras afastaram-se do cargo para exercer outra função na Educação (gestão ou cargos técnicos). Todas são mulheres e residem na Zona Norte de São Paulo. Apenas duas são casadas e três têm filhos.

4.2. A Pesquisa Qualitativa

Este trabalho foi construído através da Pesquisa Qualitativa, pois compreendemos ser a melhor maneira de apreender a subjetividade em um contexto educacional. Como temos por objetivo, entre outros, confrontar as hipóteses da pesquisadora com as impressões dos sujeitos de pesquisa, torna-se fundamental utilizar uma metodologia coerente com os achados do estudo aos quais pretendemos voltar nossa análise.

Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de “naturalístico”. Para estes autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico (...) A justificativa para que o autor mantenha um contato estreito e direto com as situações onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, pp. 11-12)

Para conseguir captar a leitura dos sujeitos acerca do itinerário formativo em análise, utilizamos os procedimentos de entrevista coletiva, a qual foi complementada com a análise e as alterações propostas por cada participante. Outro procedimento foi o estudo do livro e registro desse momento formativo.

4.2.1. Análise documental

Nessa pesquisa, utilizamos a análise dos livros de registros produzidos nos momentos de formação continuada. Tais escritos são realizados em livros próprios que permanecem arquivados na Unidade Escolar. Cada grupo tem seu livro de registros dos Projetos Especiais de Ação.

Esses documentos podem revelar elementos importantes sobre o percurso vivenciado durante o itinerário formativo proposto. Como foi elaborado durante o processo, pode representar aspectos importantes, os quais podem não ser revelados nas entrevistas por esquecimento das professoras.

Conforme lembra-nos Lüdke e André:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num

determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ANDRE e LÜDKE, 1986, p. 39)

Essa importante fonte de pesquisa proporcionou-nos a vantagem de ter sido elaborada durante o processo de formação aqui investigado, sendo assim, apresenta as informações sem o “limite” da memória, pois foi preparado no decorrer da experiência.

Outra vantagem para o uso dessa fonte é a possibilidade de se realizar um diálogo entre três materiais diferentes, já que, como essa escola apresentava três grupos de PEA, cada um tinha o seu livro e cada grupo apresentou uma maneira de registrar. Cada grupo ou participante fez uma seleção para o que deveria ser registrado. Cada qual deu sua contribuição para os elementos que mereciam ser “guardados” em um documento formal.

O documento, somente, não interage com a pesquisadora, mas é importante para a fase exploratória da pesquisa, “a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos” (IDEM).

Optamos, assim, por complementar a análise documental com a entrevista, pois entendíamos serem duas maneiras complementares para captar o fenômeno estudado e que contribuíssem para o levantamento de dados.

4.2.2. Entrevista coletiva

A autora Bernadete Gatti elabora algumas reflexões acerca da pesquisa em educação. Em determinado momento, ela usa a metáfora da pesca, como se a pesquisa fosse um tipo de caçada ou pescaria. Assim escreve a pesquisadora:

Claro que um caçador para usar determinada arma precisa conhecê-la, e o pescador deve conhecer as características das varas de pescar e das redes, e ambos devem saber usá-las com determinada perícia. É preciso definir como e onde se vai lançar as iscas, as redes, as armadilhas para poder-se capturar aquilo em que se está interessado. Que perguntas fazer, como fazê-las, que palavras usar, como tratar o silêncio, como manter o diálogo em clima aberto? Cada palavra de uma entrevista tem que ser ponderada. Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam. (GATTI, 2007, p. 63)

A princípio, havia o receio de as entrevistas apresentarem um tom de nostalgia ou respostas muito positivas para agradar a pessoa que realiza o estudo. A

pesquisa estava sendo elaborada por alguém próxima ao grupo investigado, pessoa que trabalhou com as professoras, sujeitos deste estudo, durante um período de três anos e que saiu da Unidade Escolar no início do ano de 2017 para assumir outro cargo na Prefeitura de São Paulo. Sendo assim, a preocupação com certo tom nostálgico, que poderia vir das falas dos sujeitos de pesquisa, tem relação direta com a lacuna deixada. Quanto a nos anteciparmos com relação a respostas positivas, pensamos ser uma possibilidade, quando da existência de vínculos entre pesquisador e sujeitos de pesquisa. Nenhum desses sujeitos participou de outra pesquisa acadêmica. Mas sabem, de antemão, quando foram convidadas a participar, que o estudo estaria voltado a apresentar boas práticas realizadas nos momentos de formação continuada daquela Unidade. Talvez, alguém do grupo pesquisado possa preocupar-se em não "macular" tal oportunidade.

O receio citado anteriormente foi dissipado nos primeiros momentos da entrevista. O grupo foi convidado a falar e fizeram isso de maneira muito espontânea. Logo para a primeira pergunta, que tinha um cunho mnemônico, elas apresentaram seus pontos de vista sobre como a formação proporcionou um momento reflexivo.

A estratégia de se fazer perguntas nas quais as professoras pudessem falar acerca de como sentiram essa prática formativa e se identificavam impactos desta formação na realização de sua função e sobre o que permaneceu em suas memórias. Ou seja, o que levaram desses momentos vívidos foi um fator colaborativo para um ambiente acolhedor em toda a realização do estudo.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois um de nossos objetivos era trazer à tona elementos mnemônicos de uma experiência vívida. Tal opção apresenta as seguintes características:

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de vida, etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a "provocar" um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. (DUARTE, 2004, p. 216)

O momento da entrevista não pode ser confundido com o de uma conversa informal. Afinal, existe uma intencionalidade a ser perseguida nesta ação, coletar dados para a elaboração de um trabalho científico. Para garantir o rigor ao momento

da entrevista, foi primordial definir os objetivos esperados a cada questão pretendida. Tal cuidado foi importante não só para garantir a manutenção do foco como para permitir que a pesquisadora soubesse o melhor momento para introduzir uma nova pergunta e quando a entrevista poderia encerrar. A definição de objetivos para as questões auxiliou, também, na organização do momento e para evitar lapsos de memória que poderiam interferir na condução da atividade.

A entrevista é uma forma de coleta de história oral, a qual se vale da memória como principal referente. Nesse sentido, entendemos que seria importante garantir um momento coletivo, porque, nele, a reconstituição das memórias do grupo seriam melhor garantidas. “O que quero sublinhar, contudo, com o destaque para ação de constituição de memórias, não é o processo cognitivo de rememoração e esquecimento, e sim, a transformação daquela ação em objeto de estudo.” (ALBERTI, 1996, p. 4).

Desta maneira, o recurso da entrevista coletiva permitiu-nos a oportunidade de que os sujeitos pudessem ter suas memórias ativadas pelos outros sujeitos participantes do processo, diminuindo a necessidade de intervenção da pesquisadora. O momento demonstrou como estavam presentes na memória coletiva deste grupo, as lembranças da experiência analisada na pesquisa.

Trabalhar com base em elementos como a memória e a oralidade auxilia na reconstituição da história desses grupos e permite ampliar nossa compreensão acerca do fenômeno analisado. As entrevistas apresentaram e agregaram ao estudo considerações que não apareceram no livro de registros oficial utilizado por este grupo no momento da formação. A interação das participantes e as reflexões construídas ao longo da entrevista denotam a relevância de tal recurso no sentido de captar elementos do vívido que não aparecem nos registros escritos. “Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto”. (POLLAK, 1989, p. 8)

Segundo o historiador Pollock, existem muitos elementos que irão contribuir para a efetivação das memórias. Entre seus estudos, destacam-se os trabalhos com sobreviventes dos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), no qual ele apresenta importantes contribuições para a compreensão de como as memórias coletivas são constituídas.

Apoiadas pelas perspectivas do autor acima citado, optamos pela realização da entrevista coletiva, na qual procuramos desenvolver um ambiente agradável para que as participantes pudessem expor suas falas de maneira espontânea e onde os discursos pudessem ser apoiados pelas memórias umas das outras.

A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 34)

A entrevista também permitiu complementar informações que não estavam nos registros dos livros. Posteriormente, cada fala foi transcrita pela pesquisadora e enviada às participantes para que pudessem complementar, alterar ou retirar partes dos depoimentos coletados.

Terminada essa fase, realizamos a categorização das falas coletadas nos conceitos definidos na trama conceitual. O roteiro prévio das questões a serem problematizadas com o grupo está disponível nos anexos deste trabalho. Um cuidado importante para o bom andamento da atividade foi o estabelecimento de objetivos para cada questão, pois, no decorrer da entrevista, pudemos ter a liberdade de inverter, substituir ou complementar alguma das questões. Como tínhamos definido os nossos objetivos, ficou mais fácil realizar a atividade, flexibilizando-se as questões e garantindo-se maior liberdade para que as participantes e pesquisadora pudessem interagir.

4.3. Contexto da Pesquisa

Antes de descrever o contexto desta pesquisa, sublinhamos algumas considerações de Paulo Freire acerca do conceito de contextos e leitura da realidade. Assim escreve esse pensador:

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá em mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 2001, apud BRANDÃO, 2001. p. 35.).

Pensando por esta ótica, não é possível, dentro de uma pesquisa que se propõe a coerência com seus referenciais teóricos, simplesmente apresentar a catalogação de diversos dados do território onde tal estudo será realizado. Até porque, talvez, esse registro não seja capaz de apreender as contradições no espaço descrito.

Esse trabalho voltou-se ao estudo de uma experiência de formação continuada realizada dentro de uma EMEI, localizada na Zona Norte de São Paulo, especificamente no Distrito de Vila Maria/Vila Guilherme/ Vila Medeiros. Não se trata de uma região de vulnerabilidade social escancarada. Contudo, trata-se de um local onde existem grandes contradições sociais, sobretudo com relação à população estrangeira.

No que tange ao atendimento da demanda para esta modalidade da Educação Básica, no ano de 2016, a região atendia 99,96% das crianças. A maioria é atendida em escolas de períodos de seis horas, segundo dados do Portal Observa Sampa (Observatório de Indicadores da Cidade de São Paulo), sítio pertencente à Prefeitura da Capital paulistana. Essa quase universalização da Educação nesta modalidade não se configura em um privilégio desta região, pois os dados estão coerentes com outras regiões da cidade. A partir da EMEI, passamos a ter uma grande expansão da oferta de vagas.

Um dado que nos chama a atenção entre os indicadores da fonte já citada anteriormente diz respeito ao atendimento das famílias em Programas de Transferência de Renda. Até o ano de 2016, havia um total de 6.749 famílias recebendo este tipo de benefício social, índice que, se comparado a outras regiões da cidade, pode ser considerado mediano. Ou seja, não se trata de uma região com grande concentração de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Será isso mesmo? Será que tal dado poderia ser confrontado com a realidade local? Pensando no fato de ser um local de atração e concentração de imigrantes, sobretudo de origem boliviana, será que, caso pudessem requerer tal benefício, tal indicador não seria alterado? Segundo as regras do Programa, trata-se de um benefício exclusivo dos brasileiros/as.

Como este estudo não pretende voltar-se à realidade das crianças atendidas por essa EMEI, mas, acerca das educadoras que nela trabalham, não desejamos

nos alongar a diversos indicadores socioeconômicos dessa região. É importante salientar o fato de se tratar de um território com grandes contradições socioeconômicas e com uma população imigrante que também acessa a escola pública. Daí a importância de se pensar em uma Educação capaz de atender às especificidades destas crianças estrangeiras. Mas não apenas delas. Deve ser um tema recorrente na formação continuada das professoras, sob o risco de ofertarmos um currículo que desconsidere essa diversidade humana ou que contribua para a propagação de estereótipos, preconceitos e discriminações. Crianças imigrantes podem chegar às escolas com dificuldades para estabelecer a comunicação verbal com as outras crianças e com os adultos, principalmente, pela barreira do idioma e das diferenças culturais. Essas são características que, quando não bem refletidas, podem levar a pseudo-diagnósticos de deficiência intelectual ou de fala, para apresentar um entre outros desafios que o encontro de culturas, quando não é alvo de reflexão, pode gerar.

Podemos ter a percepção de que o trabalho em uma região onde a população não está tão exposta às desigualdades sociais ou onde estas opera de maneira não tão escancarada, como em outras regiões, seria um elemento facilitador do exercício profissional. Todavia, quando estamos diante de uma situação assim, a diversidade pode ser um fenômeno mais difícil de ser compreendido, dadas às complexidades envolvidas. Podemos estar mais propensos a lidar com um currículo escolar ainda mais uniforme, ignorando as múltiplas realidades existentes em um mesmo contexto.

A escola onde a pesquisa foi realizada apresenta toda a complexidade descrita, por estar em uma região não tão empobrecida, a criança "diferente" pode ser exposta em suas fragilidades com maior frequência. Daí a importância de uma formação continuada voltada tanto às reflexões sobre a desigualdade social como para as maneiras como que lidamos com essa no cotidiano escolar.

Penso que, após muitos anos atuando na Educação Infantil e em um mesmo território, as professoras podem acabar ritualizando muito de suas práticas e naturalizando muito a sua leitura de mundo. Sabemos da importância da rotina nesta modalidade da Educação, pois é uma forma de garantir estabilidade às crianças. Contudo, diante de um contexto de multiplicidade, como tais rotinas podem corroborar para o alijamento do pensamento sensível? Promovendo, por vezes, a propagação de um currículo opressor às crianças?

Como escreve Boal, “Limitamos nossa percepção a caminhos cansados, e nosso corpo se mecaniza nas ações dos rituais cotidianos.” (BOAL, 2008, p. 90). Um itinerário formativo, quando pretende lidar com a sensibilidade, com as reflexões sobre quais ações do cotidiano de fato atendem às necessidades das crianças e das professoras, precisa, necessariamente, se voltar a desvelar o que é feito dentro daquele espaço, como, também, a se perguntar sobre o porquê é feito, a favor de quem ou contra quem aquela ação é realizada.

Ao propormos uma tomada de consciência acerca das ações cotidianas, isso não significa um desprezo por rotinas ou rituais, como nos exorta Paulo Freire, a licenciosidade também é algo prejudicial a uma "educação libertadora" (Freire, 2001, p. 116). Refletir sobre os rituais cotidianos permite-nos pensar sobre como poderiam ser mais dinâmicos, mais fluídos ou não. Tudo dependerá do contexto, dos objetivos e das intenções motivadoras de nossas decisões. Por isso, a realidade deve ser sempre um elemento de leitura e estudo, sob o risco de incorrerem em leituras de mundo enviesadas, limítrofes ou equivocadas.

No próximo ato, apresentaremos a análise das pesquisas realizadas e os “achados” deste estudo. Retornaremos aos conceitos revelados em nossa trama, contextualizados diante dos dados coletados.

4.4. Descrição dos encontros de formação analisados:

O Teatro do Oprimido foi utilizado como estratégia de formação durante seis encontros do PEA “Resgate de Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais: favorecendo a construção das culturas infantis”. Os encontros tiveram início no dia 16 de agosto de 2016 e ocorreram nos três grupos de PEA existentes na Unidade Escolar.

4.4.1. Primeiro Encontro

O encontro começou com o momento de Apreciação Estética. Nesse dia, utilizamos a canção “Caros Amigos”, de Chico Buarque. Essa letra foi composta como uma forma de carta endereçada a Boal, quando este estava exilado em Portugal. Posteriormente, foi feita a leitura do poema “Eu sei, mas não devia”, de

Marina Colasanti. Para esta leitura, foram propostas algumas interferências corporais.

Trabalhamos, na sequência, com poemas de Bertold Brecht: “Aos que virão depois de nós²⁰” e “O analfabeto político”. Todas as leituras eram voltadas a uma forma de aquecimento ideológico, e, também, para a realização de jogos teatrais. Assim, cada participante recebia comandas para serem “incorporadas” à leitura. Como exemplos: leia como se estivesse em um metrô lotado, leia como se estivesse em um palanque e leia como se fosse uma feirante.

Foi realizado um levantamento com as informações que o grupo tinha sobre Augusto Boal. Somente uma participante do segundo grupo já havia ouvido falar em Boal, mas não conseguia lembrar o suficiente para dizer quem era ele. A formadora, em seguida, apresentou dados biográficos sobre Boal e assistimos um documentário sobre o dramaturgo.

4.4.2. Segundo Encontro

O encontro iniciou com a apresentação do livro: “200 exercícios para atores e não atores que tem algo a dizer através do teatro”, de Augusto Boal. Fizemos a leitura sobre o Sistema Coringa.

Depois, foi proposta a escuta do depoimento de Vera França. Através do relato desta artista, o grupo foi convidado a refletir sobre qual seria a profissão dela. Ninguém conseguiu adivinhar sua verdadeira profissão, trata-se de uma modelo viva que atua em escolas de arte. Após a atividade, os grupos foram convidados a refletir sobre estereótipos e sobre as marcas do corpo.

A última atividade desse dia foi apresentar alguns atores e perguntar sobre o tipo de personagem que costumavam representar. Um dos atores trabalhados foi Edson Celulari, que foi reconhecido como galã e bom moço. Perguntadas sobre a novela em que representou um vilão, houve grande silêncio, pois, de fato, não é o tipo de papel que costuma representar. Outro ator utilizado foi Matheus Nachtergaele, o qual foi rapidamente reconhecido pelo grupo por seus papéis de comédia, bandido e de popular. Refletimos sobre como essas escolhas de biótipos para representar certos tipos de personagem pode construir estereótipos.

²⁰ Poesias retiradas do sítio: www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo. Acesso realizado em 15 de agosto de 2016.

4.4.3. Terceiro Encontro

O encontro iniciou com um trecho do livro “200 exercícios para atores e não atores que tem algo a dizer através do teatro”. Focamos em trechos onde o autor trata do teatro enquanto atividade humana.

Utilizamos como apreciação estética a poesia “Se os tubarões fossem homens”, de Bertold Brecht. Refletimos sobre a mensagem da poesia.

A última atividade foi de respiração, cuja proposta era acompanhar o movimento muscular dessa atividade vital. O exercício é proposto pelo livro de Boal já utilizado no início desse encontro.

4.4.4. Quarto Encontro

Iniciamos o encontro com a leitura compartilhada do poema “Analfabeto Político”, de Bertold Brecht. Após a leitura, conversamos sobre nossa compreensão nos versos deste poema.

Posteriormente, foi realizada a mesma atividade de respiração proposta no encontro anterior, só que, desta vez, com uso de música suave e com a proposta final de tocar as partes do corpo nas quais sentíamos maior enrijecimento. Escolhemos uma dessas partes para realizarmos movimentos circulares com as pontas dos dedos.

Conversamos sobre o porquê, quais as partes do corpo mais enrijecidas ou doloridas e quais seriam as causas dessa situação. Após o levantamento de hipóteses, debatemos formas para amenizar essa situação.

Por fim, realizamos uma experiência de Teatro Fórum. A cena proposta foi de uma mãe que procura a professora para conversar sobre uma blusa que desapareceu da mochila da filha. A mãe está bastante alterada e a professora procura meios para estabelecer o diálogo. No decorrer da proposta, as pessoas poderiam trocar de lugar com quem representava a professora “oprimida”.

Após todas terem vivenciado a experiência, iniciamos uma discussão sobre o que sentiram ao representar essa situação.

4.4.5. Quinto Encontro

A proposta de formação para esse dia iniciou com a leitura compartilhada do texto “A gente se acostuma”, de Marina Colasanti.

Posteriormente, retomamos a reflexão iniciada no encontro anterior. Conversamos sobre a situação narrada, pois, por ser uma cena recorrente no cotidiano de professoras da Educação Infantil, todas tinham alguma outra história para relatar e os meios que utilizaram para se desvencilhar de uma situação tensa.

A cada relato, surgiam novos questionamentos, tanto sobre o autocontrole para continuar uma conversa quanto sobre os meios possíveis para evitar esse tipo de situação.

Por fim, iniciamos a apresentação do vídeo “O teatro do Oprimido nas Escolas”, uma produção do Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, que relata a experiência com o TO nos CIEPS.

4.5.6. Sexto encontro

Vivenciamos uma atividade também de conscientização corporal, na qual foram sugeridos diversos movimentos e a proposta era reconhecer com quais tenho dificuldades e quais sinto mais facilidade de realizar. Entre as propostas, constavam desde equilibrar objetos na cabeça a levantar e abaixar.

Novamente, refletimos sobre como nossos corpos apresentam limitações. Hoje, a ideia foi também refletir sobre se lembrávamos de quando haviam iniciado algumas das dores do corpo. O objetivo era mapear em quanto as atividades escolares poderiam estar comprometendo o movimento. Durante a conversa, tratamos das rotinas, dos hábitos e das repetições.

4.5.7. Sétimo Encontro

Este foi o último encontro com a temática e a metodologia do TO. Iniciamos com outro joguexercício²¹ do arsenal do Teatro do Oprimido (BOAL, 1998). Prática de alongamento e aquecimento. Em pé, todas deveriam inspirar e sentir o ar na

²¹ Expressão criada por Boal para definir um tipo de atividade teatral que une aspectos de jogo e exercício. (Nota da autora).

região abdominal. Depois, inspirar e colocar a mão nas costas, e, por fim, inspirar e levantar os braços.

Após o exercício, conversamos sobre o TO e os encontros anteriores. Eis uma parte da síntese registrada no livro do grupo 2:

“Refletimos sobre o nosso cotidiano, vivemos no automático. Aprendemos a viver como uma máquina e esquecemos de sermos felizes, de ter medo, de rir, de chorar, de alegria, de sermos humanos, simplesmente passamos a cumprir tarefas; devemos nos tornar protagonistas da nossa história, fazer a diferença através de nossas escolhas²²”

Finalizamos o encontro apresentando o próximo tema de estudo que será sobre Educação Inclusiva. No próximo ato, analisaremos os dados coletados tanto no livro de registro dos grupos quanto na entrevista realizada com as participantes. Apresentaremos os dados à luz das categorias de análise propostas pelos nossos referenciais teóricos.

²² Trecho retirado do livro de registros do PEA, grupo 2, no encontro do dia 31/08/2016. Autoria de uma participante do grupo.

5. QUINTO ATO: REVELANDO DADOS

Neste ato, apresentaremos os “achados” revelados por nossa pesquisa. Optamos por analisá-los através das categorias organizadas na trama conceitual, a qual foi apresentada no ato anterior.

A princípio, tínhamos a opção de fazer a análise através do materialismo histórico dialético, contudo, diante das revelações do estudo, compreendemos que a trama conceitual consegue apresentar tais dados através de uma estrutura mais próxima aos referenciais escolhidos. “O proletariado do qual falava Marx no século XIX não é o mesmo proletariado estadunidense do século XXI. Semelhanças existem e imensas diferenças”. (BOAL, 2008, p. 102). Nosso esforço foi no sentido de elencar conceitos dos dois autores, Freire e Boal, que dialogassem.

5.1. O TO na formação permanente

O cerne do estudo é a formação permanente das educadoras da infância. Por formação permanente entendemos:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mais saber que sabia” e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí. (FREIRE, 2001, p. 12)

Entendemos que um processo formativo deve passar pela conscientização dos limites dos seres humanos, não sabemos tudo e não ignoramos tudo. A formação permanente deve garantir um espaço para as professoras, possibilidades de reconhecerem seus limites, não para se inferiorizarem ou se sentirem incompetentes, mas para poder se abrirem ao “ser mais”, vocação ontológica do ser humano.

O TO constitui-se numa metodologia privilegiada para a formação permanente, pois garantiu às professoras a possibilidade de ressignificarem suas práticas, conforme relato da participante:

Eu sinto assim, estou com 28 anos de magistério e eu percebo que tive uma mudança muito grande nesses últimos anos dentro de sala de aula, na minha postura. Eu sempre gostei de dar aula, mas eu me sentia muito cansada, e parece que eu me renovei de alguma forma. Eu sinto mesmo uma renovada. Eu venho, trabalho, parece que ainda não me cansei e eu ainda estou feliz fazendo. Eu quero me aposentar porque eu acho que é justo comigo pelo tempo que eu trabalho, mas assim eu ainda faço feliz e eu fico orgulhosa por isso. Eu falo: “faço o que faço feliz”, então eu me sinto dinâmica ainda fazendo as coisas eu vou com entusiasmo. A gente faz ainda pelo prazer. Então eu acho que isso tem muito a ver com os estudos que a gente fez nestes últimos anos, porque assim, me fizeram refletir num monte de coisas, me abriram novos caminhos, porque não que eu não fizesse antes, mas me fizeram pensar em coisas, reavaliar coisas que pra mim passavam despercebidas, então eu acho que foram grandes mudanças que eu enquanto professora fiz no meu papel então no meu papel de professora, na minha vida e que me amadureceram de alguma forma. De forma muito boa, hoje eu me sinto muito feliz, honestamente, eu me sinto muito feliz assim fazendo o que eu faço e então se faltava algum a coisa, eu me sinto muito mais completa com relação a isso, eu trabalho mais tranquila, mais feliz, eu brinco muito com as crianças. Atribuo isso aos estudos que a gente tem, à formação que a gente tem tido. (NORMA BENGELL)

O depoimento da participante demonstra que a formação permanente incidu não só sobre a prática docente mas para reflexões no âmbito do humano. Como a proposta do TO é trabalhar a partir de cenas que tenham relação com a realidade concreta daqueles sujeitos, permite-se essa possibilidade de pensar melhor sobre o que as pessoas realizam. Pois:

A Estética do Oprimido é trânsito; esperança, não conformismo! Nada tem a ver com as revoluções monárquicas, coercitivas, dirigidas de alto para baixo. Verdadeira revolução na cultura, quando a base da pirâmide se subleva, esteticamente, para depois pôr em prática seus achados. Na árvore do Teatro do Oprimido, a copa soberana são as ações concretas. (BOAL, 2008, p. 167)

Ao utilizar o TO na formação permanente, permitimos que as professoras pudessem refletir a partir de “ações concretas”, cenas do cotidiano docente. O tema escolhido para a realização do Teatro-Fórum tratava-se de uma cena comum no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Talvez, por isso, tenha permitido: *“A formação trazia coisas legais pra gente mesmo e eu acho isso muito legal, isso é importante. Faz falta um espaço de formação com temas relevantes e quando tem a brincadeira junto eu acho que dá um alívio”* (BETE MENDES)

5.2. Desmecanização de mentes e corpos / Ser mais

A formação permanente com TO objetivou refletir sobre a desmecanização das mentes e corpos, favorecendo o “ser mais”. Segundo Boal, a mecanização dos corpos e mentes ocorre:

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco do que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Essa adaptação, por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia. (BOAL, 2007, p. 89)

Ao trazer o TO para a formação permanente, tivemos a oportunidade de refletir sobre não só a mecanização, como a alienação desses corpos. Situação decorrente de um sistema político-econômico desumanizador.

O Teatro do Oprimido propõe uma reflexão em que a alienação dos corpos e dos sentidos está intrinsecamente relacionada com a alienação política dos sujeitos. Pois, é como os sentidos que se faz a Leitura de Mundo, que se percebe a si e aos outros, e é no corpo que reside a capacidade de interação com o mundo e também da ação transformadora. (SCATOLINI, 2012, p. 24)

A formação proporcionou momentos para que o grupo tivesse a oportunidade de trabalhar também com o corpo. “Encerramos com um exercício de respiração para retomar a consciência corporal” (livro do PEA grupo 1, 23/08/2016). É importante que seja garantida às professoras a oportunidade de, em seus momentos de estudo, poderem também ser vistas como “corpo”, que sente, pensa, cansa. As marcas corporais causadas pelos anos de trabalho aparecem no depoimento das participantes:

Eu tenho dor, eu tenho hérnia. Eu já não tenho a mesma flexibilidade. Outro dia, meu aluninho foi brincar no trepa-trepa, na gaiola. Daí ele falou: “Prô eu não sei descer”. Meu Deus, eu não conseguia entrar lá dentro pra pegar o menino. Quando eu consegui, ele já tinha pulado. Eu não tenho mais a mesma agilidade a minha coluna, por mais que eu faça exercício, alongamentos, já não é a mesma coisa. (Marília Pera)

Tem a experiência, mas a gente sempre vai dando um jeito de fazer de outra forma. Não deixa de fazer. Dá pra brincar com eles, a gente só fica mais cansada. Mais dá pra manter (Bete Mendes)

Entendemos que ao terem a oportunidade de refletir sobre suas limitações, inclusive corporais, foi proporcionada a possibilidade de “Ser Mais”, pois, no

processo de reflexão coletiva proposta no grupo de formação, as pessoas têm a oportunidade de pensar sobre os limites e as formas de romper com este ou de minimizar seus efeitos na prática profissional. Têm, igualmente, a possibilidade de compreender essas “marcas” em seu corpo como um fenômeno que não pode estar associado só a “hábitos pessoais”. As marcas do corpo da professora também resultam da alienação do sistema econômico e das condições de trabalho.

Refletir sobre o corpo pode permitir não imobilizar-se nos limites, mas perceber os elementos de superação, como o detectado no depoimento abaixo:

Acho que é uma troca muito boa, porque no começo da carreira temos a flexibilidade do corpo, mas não tinha o vigor de trabalhar, a experiência. Esse conhecimento que nos permite tirar de letra uma séria de situações do cotidiano. Só que agora temos esse conhecimento e não temos o corpo que a gente tinha. (risos) não tem os dois juntos. (Marília Pera)

Uma professora da infância pode sentir-se culpada por não conseguir realizar alguns movimentos, contudo, neste grupo, ficou evidenciado que a consciência corporal permitiu que buscassem novas possibilidades para esse fazer docente para além das limitações corpóreas. Entendemos que essa superação pode ser encarada como “Ser mais”.

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nessa inteireza tanto mais possibilidades terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço, (FREIRE, 1997, p.48)

Quando as professoras realizam a “leitura” de seus corpos, conseguem fazê-la de maneira propositiva. Na fala: “no começo da carreira temos a flexibilidade do corpo, mas não tinha o vigor de trabalhar, a experiência”, notamos uma consciência das limitações, não como estrutura paralisante, mas como possibilidade de superação atribuída à experiência. A professora, neste depoimento, afirma que o “vigor” para trabalhar veio com a experiência, ao afirmar que é “uma troca muito boa”, quando reflete sobre a sua atuação no começo da carreira e nessa fase mais experiente, apreendemos muito do que Freire chamava de a “vocação ontológica do ser”, capacidade de se saber inconcluso e, portanto, buscar formas para ser mais.

Portanto, não é possível nos entendermos como seres humanos sem essas dimensões vitais do sonho e da esperança, que movem a autêntica utopia de um futuro histórico para a humanidade e nos impulsionam para a superação de nós mesmos. Essa é a dinâmica da natureza humana, que busca transcender a si mesma a partir da busca permanente de transpor as barreiras que atrofiam seu potencial e desvirtuam a nossa própria vocação para o ser mais. (ZITKOSKI, 2015, p. 369)

Ao associarmos os conceitos de “desmecanização de mentes e corpos” com o de “Ser mais”, entendemos que ambos estão imbricados por se comporem ao processo de humanização das pessoas. Para além de culpabilizar as pessoas por suas limitações, Freire e Boal permitem-nos avançar na compreensão de que nossa incompletude está relacionada ao processo histórico no qual estamos inseridos, mas, também, nos dão pistas de como avançar no sentido de “ser mais”.

O reconhecimento de nossa condição no mundo não pode ser um fator de imobilismo ou de paralisia, e sim o motor para a superação das situações que nos desumanizam ou nos oprimem. As situações da vida não estão determinadas, elas são transitórias. Daí o papel fundamental da educação e da formação permanente, criar formas para pensar sobre o que somos e o que pretendemos ser. Para tanto, o processo de formação não pode ser bancário, mas sim problematizador:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. (FREIRE, 1970, p. 42)

Diante do processo de formação analisado aqui, percebemos uma preocupação em partir do reconhecimento da condição humana, de conhecer os limites do próprio corpo e o quanto esses limites poderiam impactar a prática. Além disso, reconhecer as professoras como pessoas e permitir que refletissem sobre essa condição humana. Uma formação calcada na realidade concreta, com intuito de torná-la objeto de estudo, objeto de reflexão, possibilitando ao grupo a oportunidade de superação das situações, limites em que possam estar inseridas.

5.3. Troca de Papéis / Compromisso com a Transformação Social

Para atingir os objetivos de “desmecanização de mentes e corpos” e de “ser mais”, o processo de formação permanente com o TO exige que as participantes vivenciem a troca de papéis.

Foi exatamente a troca de papéis o primeiro tema a ser citado durante a entrevista. Isso pode nos evidenciar o quanto a experiência trouxe marcas às participantes. Iniciamos a entrevista pedindo que falassem sobre a primeira memória que tinham sobre o Teatro do Oprimido. Vejamos o depoimento desta participante:

Eu lembro daquele exercício em que você dava o personagem que a gente tinha que ser. Achei interessante e, às vezes, difícil da gente se colocar naquele papel e daquela forma, pois às vezes não tinha muito a ver com a nossa personalidade. Mas foi interessante porque nos deu a oportunidade de nos colocarmos no lugar do outro. Eu lembro desse, que me marcou.
(Bete Mendes)

Para Boal, essa experiência de vivenciar outros papéis é importante:

Desde o momento em que o espectador substitua o Protagonista e começa a ensaiar uma solução, todos os demais atores se transformam em repressores ou, se já o eram, intensificam a repressão, com o objetivo de mostrar ao espectador todas as dificuldades de transformar a realidade.
(BOAL, 1988, p. 151)

As professoras foram convidadas a fazer cenas relacionadas a seus trabalhos, “os personagens devem realizar ações físicas bem identificáveis com o seu trabalho, a sua função social” (IDEM, p. 150). Ao terem a oportunidade de representarem cenas de seu cotidiano, as participantes vivenciaram a possibilidade de se colocarem uma no lugar da outra. Cada uma dava um desfecho para a solução de opressão representada e, no debate, podiam discutir quais soluções poderiam surtir melhores resultados, mas também, tinham a oportunidade de se autoavaliarem, também se percebendo na condição de opressoras. Vejamos esse depoimento:

“É bom esse exercício de ver o outro lado também, porque a gente pensa que não manda, mas manda, de uma forma ou de outra acaba mandando. Às vezes, não só com a palavra, mas com atitudes” (Marília Pera). Percebemos, aqui, o quanto a experiência de troca de papéis permite não só uma reflexão sobre a atuação dos

outros, como também, a análise da própria atuação. Reconhecer nossa condição de “autoritários” é a primeira oportunidade para podermos rever essas posturas e construir outras formas de atuação. Sem a consciência da maneira como agimos, a mudança de prática pode ficar comprometida.

Diante do exposto, percebemos uma sintonia entre esse conceito de “troca de papéis” com o de “compromisso com a transformação social”. Entendemos que quando a pessoa tem a possibilidade de colocar-se no lugar do outro, sobretudo em uma situação opressiva, isso proporciona a possibilidade de tentar se romper com essa situação, ou seja, de transformar essa realidade.

Quando você está oprimindo pode ser uma falha, até inconsciente ou um erro de postura, consciente ou inconsciente, é um erro, talvez a pessoa não tenha consciência desse erro. Mas quando você está assistindo uma opressão, você está vendo uma pessoa cometendo uma atitude opressiva ou uma agressão, você tem obrigação de tomar uma atitude, eu acho que isso é o mais difícil de tudo, você quer saber dos três papéis, na minha opinião assistir a cena de opressão é o mais difícil, porque vem uma indignação e um desejo de agir, mesmo sem saber como. (Norma Bengell)

O depoimento acima denota o quanto a professora assume a consciência de seu papel social, não só como professora, mas como cidadã. Não aceita a convivência com uma situação de opressão, deseja ter algum tipo de atuação eficaz, implica-se com a realidade, desejando transformá-la.

Como assevera Freire:

Não posso ser professor se não percebo melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (...) Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (FREIRE, 2001, pp. 115-116)

Quando a/s professora/s adquire consciência que sua atuação não é neutra, sua atuação refletirá em uma escolha: a favor ou contra quem eu faço educação? Qual projeto de sociedade pretendo construir com a minha atuação? Que tipo de ser humano pretendo formar diante de minha atuação? Essas perguntas são básicas diante do desafio apresentado ao nos depararmos no cotidiano com as múltiplas situações de injustiça, opressão, violência e tantas outras que implicam diretamente com a prática social docente. Fechar ou olhos ou atuar? Atuar como? Contra quem e a favor de quem? Escolhas difíceis, mas necessárias a quem optou pela prática docente.

Uma das atividades propostas pela formação foi tentar identificar a profissão de uma pessoa que foi apresentada ao grupo. A formadora informou aos participantes os seguintes dados biográficos da pessoa: tratava-se de uma senhora, migrante nordestina, que, muito nova, tinha chegado a São Paulo e com privação de recursos financeiros. Diante do exposto, as professoras citaram muitas profissões, as quais parecem estar “naturalizadas” para este perfil de pessoa: doméstica, babá, cozinheira. O grupo foi surpreendido diante da revelação de que a pessoa se tratava de uma modelo viva²³. Ouvimos um trecho da reportagem sobre essa senhora, na qual ela revela nunca ter exercido profissões domésticas.

A atividade revelou o quanto vamos naturalizando situações e perfis sociais. O sistema capitalista cria as ilusões da meritocracia, contudo, diante de um simples exercício, como o proposto na formação, percebemos que, no atual sistema econômico, as pessoas ocupam determinado “lugar” social. As respostas das participantes estão relacionadas ao que socialmente estão destinadas às mulheres migrantes nordestinas.

A realidade social nem cumpre as ilusões da meritocracia como também não pode ser vista como algo “fixo” ou “estanque”. As pessoas têm a oportunidade de romperem com algumas situações, desde que consigam adquirir as condições mínimas para tanto.

Na docência, sobretudo com as crianças, torna-se um risco aceitar a naturalização das situações de opressão apresentadas no cotidiano das escolas e do contexto social das crianças. A formação permanente precisa trazer à tona a realidade daquele território, suas fragilidade e potências. Deve-se conhecer o perfil

²³ A personagem citada atuava como modelo vivo para uma escola de artes plásticas. Tratava-se da modelo Vera França.

da clientela atendida, para que as práticas curriculares possam contribuir para o “ser mais” das crianças e das professoras. A escola pode ser um espaço de transformação social, desde que as pessoas que lá atuem assumam esse compromisso.

Quando, na formação permanente, é oportunizado espaço para os participantes refletirem sobre a realidade concreta, as pessoas podem ter a oportunidade de tentarem transformar essa realidade, quando a percebem injusta ou opressiva. Vejamos esse depoimento:

Vamos pra uma situação concreta. Nós soubemos que aconteceu uma situação com uma aluna minha. Não estávamos presentes, mas fomos informadas que o pai bateu numa aluna minha, na saída da escola. Eu não vi, mas não podia negligenciar isso. O quê que eu fiz? Qual foi o caminho que escolhi? Atuar com a mãe, fazer um trabalho com a família dessa criança. Eu não negligenciei, eu não fui denunciar o pai, mas eu não abandonei a situação, não posso ser conivente. Fui procurando outros caminhos para trabalhar com essa mãe, essa família, fui “puxando” a mãe, Hoje a mãe dela é uma outra pessoa, contribui até com a APM²⁴, olha que beleza. A criança vem de maria chiquinha, vem de perfume pra escola, vem de roupa apropriada, está usando até esmalte. Outro dia a criança me disse, “Prô minha mãe pintou a minha unha”, A relação familiar mudou e não foi preciso chegar e falar: “fulana você não vai bater mais na sua filha”. Às vezes o caminho não é o enfrentamento de bater de frente ou julgar a família, mas de trabalhar com ela. (Norma Bengell)

O depoimento revela o quanto a professora teve consciência de sua responsabilidade nessa situação. A criança sofreu uma agressão. Apesar de a professora não estar presente, ela se sente com a necessidade de atuar. Faz uma opção, não de denunciar a família, mas de construir um trabalho com essa. Não negligenciou a situação, mas criou formas de atuação e de transformação da realidade dessa família e dessa criança.

5.4. Respeito aos Saberes de Vida Feitos / Saberes da Experiência

Na categoria anterior, percebemos o quanto a experiência das professoras contribuiu para sua atuação diante de situações-limites. Freire trata dessa temática com o conceito “saber de experiência feito” (FREIRE, 2003, p. 28), o qual pode ser

²⁴ Associação de Pais e Mestres é um órgão colegiado que existe para gerenciar os recursos financeiros de uma escola. Entre suas ações, pode-se citar o levantamento de recursos financeiros da escola. Aqui, a professora cita a prática existente neste escola de solicitar contribuições voluntárias para as famílias. (PPP da escola)

encontrado em diversas obras. Contudo, penso ser relevante ao público escolhido para ser participante desta pesquisa a utilização da obra **Professora sim, tia não** (FREIRE, 1997), pois ela apresenta uma série de reflexões voltadas, principalmente, às professoras da infância.

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar. (FREIRE, 1997, p.12)

Vivemos na Rede Municipal um momento muito tenso diante desta perspectiva dos currículos em formato de “pacotões”. Tivemos, em 2017, o lançamento de um documento da Rede²⁵ que apresenta as aprendizagens a serem oferecidas para as crianças, ignorando as realidades locais e o saber docente acerca da proposta curricular. Junto ao Currículo da Cidade, recebemos cadernos de aprendizagem, todos dentro da mesma proposta governamental. Como o pensamento de Freire nos inspira e, nesse trabalho, o foco não é o estudo deste modelo curricular, cabe-nos perguntar, assim como ele faria: Currículo da Cidade: a favor de quem? Contra quem? Afinal, compreendemos aqui que nenhuma proposta curricular apresenta neutralidade. Implícita ou explicitamente, estão contribuindo para a defesa de uma base ideológica. Qual seria a desse novo Currículo da Cidade de São Paulo?

As professoras da Rede Municipal estão, constantemente, à mercê das trocas de administração municipal. A cada quatro anos, as gestões municipais são alteradas e, com isso, a política de educação é igualmente reescrita. Muitas vezes, essas mudanças de cunho curricular apresentam grandes rupturas, algo que pode gerar grande dificuldade para a consolidação de um trabalho perene. A mudança dos currículos é algo inerente ao fazer da educação. Um currículo estanque e

²⁵ O Currículo da Cidade é um documento de caráter normativo e orientador que define as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades. Está em processo de elaboração a criação de um currículo para a Educação Infantil, igualmente desconsiderando as especificidades de cada Unidade Escolar.

inflexível dificilmente consideraria a dinâmica da vida humana que estão sempre em movimento.

Contudo, cabe-nos uma provocação sobre os interesses presentes na instalação de “pacotões” e o quanto esses podem incidir sobre a prática docente. Tratamos, aqui, de uma experiência de formação permanente voltada a trabalhar com a especificidade dos sujeitos docentes. A proposta formativa voltava-se para atender algumas demandas daquele grupo e, embora tanto a metodologia formativa adotada quanto os conteúdos abordados poderiam ser utilizados em outros grupos, não apresentamos um modelo que possa ser transposto, sem uma adequação a outros grupos, pois compreendemos que a relevância da formação se deu por ofertar algo significativo aquele grupo, e cada grupo apresenta demandas próprias. Não era uma formação voltada a atender imposições do governo ou uma política de SME, tratava-se de um itinerário formativo voltado a produzir reflexões sobre a prática docente, para aprimorá-la.

As professoras acumulam saberes ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais. Essa experiência é produtora de conhecimentos e, assim sendo, as escolas são espaços para a elaboração de saberes não só para as crianças ou para os estudantes que ali estudam, mas, também, para as pessoas que naquele espaço trabalham.

De fato, não vejo como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos, com a postura *inumilde*, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos.

A arrogância do “sabe com quem está falando?”, a empáfia do sabichão inconfundido no gosto de fazer conhecido e reconhecido o seu saber, nada disso tem que ver com a mansidão, não com a apatia, do humilde. É que a humildade não floresce na insegurança das pessoas, mas na segurança insegura dos cautos. Por isso é que uma das expressões da humildade é a segurança insegura, a certeza incerta e não a certeza demasiado certa de si mesma. A postura do autoritário, pelo contrário, é sectária. A sua é a única verdade que necessariamente deve ser imposta aos demais. É na sua verdade que reside a salvação dos demais. O seu saber é “iluminador” da “obscuridade” ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária. (IDEM, p. 37)

Assim, as professoras podem ampliar seus saberes no contato diário com as crianças, as famílias e com as demais profissionais que atuam naquele espaço. Esse saber acumulado (de experiência feito) é fundamental para o aperfeiçoamento da prática docente. Os depoimentos das professoras apresentam a consciência de terem adquirido saberes ao longo de sua trajetória profissional:

Olha se tem alguma coisa que eu aprendi nos meus anos como professora é a ideia que não somos formadores de crianças, nós enquanto professores de educação infantil, somos formadores de pais. Eu acho bobagem o professor que acredita que ele está só formando a criança e ele não usa o tempo dele, pelo menos das reuniões para formar os pais. Gasta o tempo dele preocupado em ficar falando ou ficar reclamando da criança. O melhor seria usar o tempo dele para formar os pais Porque se a gente tem os momentos de formação na escola, imagina eu que fiquei vinte e oito anos fazendo formações na escola, quanta coisa eu pude aprender. Agora uma pessoa que nem na Educação está, cai um filho no colo. Eu com tanto tempo de formação erro com meus filhos constantemente, imagina uma pessoa que nunca teve a oportunidade de aprender nada. Nós podemos formar um pouco esses pais, você vai ter muito mais dificuldade com os filhos deles dentro da escola se não conseguir realizar essa formação. Esse foi um aprendizado que facilitou muito o meu contato com a família e a parceria que fui estabelecendo. (Norma Bengell)

O relato nos apresenta uma síntese de um dos saberes desenvolvidos pela professora ao longo de sua trajetória profissional. Para ela, descobrir o quanto sua prática como professora da infância deveria estender-se às famílias foi uma forma de facilitar seu trabalho. Neste depoimento, também é interessante perceber o quanto a professora reconhece o papel social dela, pois afirma ter ficado vinte e oito anos recebendo formação e entende precisar dividir um pouco desse conhecimento com as famílias.

Em outros dois testemunhos, as professoras afirmam que o tempo de experiência foi importante para lhes dar o vigor de trabalhar e lhes permite buscar outras formas de realizar o ofício:

Acho que é uma troca muito boa, porque assim no começo a gente tinha isso, mas não tinha o vigor de trabalhar, a experiência permite que agora a gente tira de letra vai, uma coisa assim, só que agora temos a experiência e não temos o corpo do começo da carreira. (risos) não tem os dois juntos. (Marília Pera)

Tem a experiência, que nos ensina a fazer as coisas de outra forma. Não deixamos de fazer. Dá pra brincar com eles, a gente só fica mais cansada. Mas dá pra trabalhar. (Bete Mendes)

As professoras são capazes de referendar a própria experiência como produtora de conhecimentos. Tal consciência não as leva a uma posição de arrogância, pois afirmam que precisam estabelecer relações com as famílias para poderem ter melhor qualidade na atuação delas. Não há, nos depoimentos descritos, uma fala que ignore os saberes das famílias, embora exista o reconhecimento de que essas docentes têm a oportunidade de receberem uma formação que as habilita a atuar de melhor maneira, algo que não as impede de errar com a educação dos próprios filhos, pois não há um único jeito e nem as mesmas condições para se educar uma criança:

A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Mas a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não é um ato de condescendência de nossa parte ou um comportamento de quem paga uma promessa feita com fervor: “Prometo a Santa Luzia que, se o problema de meus olhos não for algo sério, vou ouvir com atenção os rudes e ignorantes pais de meus alunos.” Não. Não é isso. Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista. (IBIDEM, p. 37b).

Boal irá tratar assim o “saber de experiência feito”:

É a experimentação de modelos de ação futura, possíveis em uma situação dada, que precede a ação concreta. Pedagogicamente, devemos ajudar cada participante a descobrir o que já sabe: trazer à sua consciência o seu próprio conhecimento. Não devemos dizer “Façam isso ou aquilo, porque é assim que se faz!”, mas “Se fizessemos isto ou aquilo como seria?” (BOAL, 2008, p. 165)

Assim como Freire reconheceu o valor no “saber de experiência feito”, não como algo estanque, paralisado, e sim de um saber que precisa ser respeitado para ser transformado (FREIRE, 2003, p. 28), Boal também vê, na realidade concreta, a potência para as mudanças e a transformação:

Uma cena da vida transladada para o teatro permanece reconhecível em sua essência na forma teatral que a metaforiza. Essa dicotomia é arte. Fazer teatro significa ver-se em cena estando-se na plateia: ver-se vendo e agindo. Ver-se vivendo. Quando descobrimos onde estamos, podemos imaginar para onde ir. O fatalismo do beco sem saída, que tantas vezes se instaura em nossas vidas, é substituído pela paleta das opções imaginadas. Podemos ensaiá-las, segui-las.

O Teatro do Oprimido é o contrário do fatalismo, do conformismo e da resignação. (BOAL, 2008, p. 241)

No depoimento das professoras, podemos perceber que a consciência da realidade não apresenta uma fala de resignação. Antes, elas buscam apoiar-se na experiência para poder desenvolver estratégias para realizar a prática de maneira melhor. Quando afirma que o aprendizado foi entender o quanto também deveria trabalhar com as famílias, não percebemos um comportamento de queixa ou resignação, mas sim de uma busca para conseguir realizar melhor sua atuação. Ela muda sua atuação e percebe o quanto isso contribui para melhorar o fazer profissional. Ou seja, não entra em guerra com as famílias, busca uma parceria, sem a qual não conseguirá realizar seu trabalho.

A formação permitiu que as professoras refletissem sobre a relação com as famílias. A cena escolhida para ser desenvolvida no Teatro-fórum foi exatamente uma tensão entre família e educadora, na qual a mãe estaria na posição de opositora. Ainda assim, o depoimento da docente não apresenta acusações às famílias ou críticas, e sim um desejo de estabelecer um diálogo, uma parceria.

Ela não ignora ter tido a oportunidade de receber formações, as quais lhe permitem ter um conhecimento sobre o modo como lidar com as crianças e a infância. Não o tem de maneira arrogante, antes sente o desejo de dividir seus saberes com as famílias, para que juntos possam estabelecer um trabalho colaborativo.

“Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”. (TARDIF, 2002, p. 50). A formação permanente precisa refletir sobre esses saberes e não poderá fazê-lo se ignorar a existência deles. Para poder criar e recriar sua prática, as professoras precisam refletir sobre o que fazem. O TO é uma forma significativa para apresentar essa realidade concreta a ser refletida, sem apresentar julgamentos, mas garantindo bases importantes para mudanças, não através da apresentação de um “pacotão”, e sim com a reflexão crítica sobre a realidade concreta.

5.5. Desenvolvimento de Pensamento Sensível / Corpo consciente

A formação permanente, na perspectiva da análise aqui desenvolvida, pressupõe um desenvolvimento do pensamento sensível. Uma formação libertadora

precisa partir da premissa de que as pessoas são seres integrais, portanto seus corpos são parte importante da sua constituição identitária.

Boal entende como Pensamento Sensível:

Discordo do uso da palavra inferior para designar o conhecimento Sensível, pois este não é arquivo morto, mero registro de informações sensoriais, mas sim o dinâmico orquestrador das novas informações com as já recebidas e hierarquizadas, com as carências e desejos do sujeito – isto é Pensamento –, é a sua conversão em atos. (IDEM, p. 26)

O Pensamento Sensível, assim, faz parte da nossa constituição biológica, está relacionado com nossos sentidos orgânicos (visão, olfato, paladar, tato e audição). Para Boal, não seriam só sentidos orgânicos, pois a forma como recebemos essas sensações serão diferentes para cada pessoa, pois está relacionada com a cultura, a identidade, a ideologia. Enfim, o Pensamento Sensível é operado igualmente por nossa base racional.

Os encontros de formação analisados iniciaram com reflexões sobre as sensações. Tanto nos momentos em que foram solicitados às participantes exercícios de respiração como em algumas propostas de observação do corpo.

Principalmente, as atividades do segundo encontro descritas acima, demonstram o quanto que um corpo físico pode dizer sobre as marcas culturais nele embutidas. Quando o grupo foi convidado a tentar adivinhar a profissão da modelo Vera França, nenhuma participante conseguiu. As evidências forneceram pistas para levantar hipóteses distantes da real profissão da modelo.

Em um exercício semelhante, quando inquiridas sobre qual novela o ator Edson Celulari havia realizado o papel de bandido, percebemos muita inquietação do grupo, mas não conseguiam lembrar. Foi uma “pegadinha” da formadora, já que esse ator não havia representado esse tipo de personagem. O corpo apresenta estereótipos criados pela indústria de massa, não passamos imune a isso, ainda que tenhamos consciência desse fenômeno.

Quando as professoras foram colocadas para atuar, não demonstraram só exercerem uma atividade lúdica. A cena de opressão, ainda que fictícia, provocou sensações, pensamentos e reflexões, pois essas sensações podem inspirar pensamentos:

Lembro do pavor que ela ficou de mim. Por que ela ficou com medo, quando eu me coloquei autoritária. Como uma mãe autoritária, cobrando da escola um papel. Exigindo uma posição da escola. Eu me lembro da cara, do rosto dela. Da expressão, ela ficou acuada, quando fui exigir dela uma solução para o problema. (Norma Bengell)

Eu me lembro desse exercício onde eu me senti acuada, mesmo eu tendo minhas argumentações, mas o impacto foi grande nesse exercício. (Marília Pera)

É assim que ser opressor, eu não sou assim um ser opressor, eu acho, não sou assim. Que nem representar assim que nem você fez, eu não sei se iria conseguir, eu acho que pra mim ia ser complicado. Eu sei que você também não é uma pessoa opressora, mas você consegue se colocar no lugar e eu não consigo muito. Eu acho que não. Pra mim parece que é um bloqueio. Agora me sentir oprimida isso é muito ruim. Nossa está louco. Aquela coisa, um nó na garganta, uma vontade de chorar é horrível. (Bete Mendes)

Nesses depoimentos, percebemos o quanto as sensações provocam emoções e reflexões. As participantes falam sobre como se sentiram diante do exercício e em nenhum momento afirmam que era só uma brincadeira. Vejamos como sensações provocam as pessoas. Mesmo em uma situação de simulação, a cena de opressão provoca sentimentos como medo, pavor, vontade de chorar, isso porque nós já associamos a sensação de assistir a uma cena de opressão a outras opressões acontecidas no cotidiano. Pensamos na sensação de opressão como algo que provoca dor.

A possibilidade de refletir a partir de uma cena de opressão permitiu às participantes perceberem que:

A gente vive as três situações em sala de aula, enquanto educador você pode ser o oprimido, você pode ser o opressor e você pode visualizar as situações deles, porque as crianças também tem relação de opressor e oprimido. Isso te dá grande enquanto expectador, para que possa agir também, que ali você está vendo as relações que acontecem, e você pode através de alguma estratégia fazer alguma coisa pra mudar a situação. (Bete Mendes)

Interessante como a professora percebeu essa analogia entre a formação e a própria atuação em sala de aula. De fato, as professoras podem ocupar esses três lugares quando estão nas suas funções docentes. Isso torna relevante que tal tema seja alvo da reflexão no momento de formação permanente. Como poderemos desenvolver conhecimento para atuar diante de uma situação se não tivermos a oportunidade de pensar sobre essas situações do cotidiano das turmas?

As opressões estão presentes no cotidiano escolar, seja na relação entre adultos/as como nas relações das crianças. Para promover mudanças nessas situações, cabe um debate sobre esta temática.

Só outra coisa, esse ano que aconteceu algo na minha sala de aula e eu me senti muito mal. Deveria repensar isso, como fazer, porque apesar de não ter muitos alunos, você acaba dando bronca assim se a criança não faz como os demais. Se você está contando uma história e a criança não para, você acaba parando e dando bronca. Não é aquela bronca muito forte, mas você dá bronca. Falamos coisas como: “para quieto”, “você não para quieto nunca”. Não paramos para pensar nisso, acho que fica uma coisa meio automática. Eu dei uma bronca desse tipo assim num aluno, ele me olhou de um jeito, como se tivesse magoado, sabe o olhar dele me lembro até hoje, me marcou, me marcou mesmo, eu fiquei com dó, eu falei: “meu deus, eu não devia ter dado bronca assim na frente de todo mundo”. Eu pensei: “isso é uma coisa para repensar”. Eu não sei bem como, porque é como eu falei, estamos com um monte de crianças, vai ter hora que você vai falar “para, não sei o que”. Você está fazendo aqui outra coisa, nossa, mas eu pensei nisso, nessa coisa do opressor e do oprimido, sabe? Eu falei: “coitado do menino”, do jeito que ele me olhou, acho que ele magoou, acho não, magoou. (Bete Mendes)

Vejamos como o depoimento denota o conflito entre atuar de forma considerada opressiva e não se saber como fazer diferente diante de um contexto de atender a tantas crianças ao mesmo tempo. O conflito da professora demonstra que esse corpo já está consciente de seu papel social, mas também apresenta os limites para uma mudança que não pode ser só individual:

O corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo, nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme. (FREIRE, 1991, p. 92)

A mesma professora que retrata como é difícil sentir-se oprimida percebe-se numa situação opressora. Porém, essa situação não é passada de forma despercebida, não é ignorada, pois ela consegue refletir sobre o conceito de “opressão”, algo que não permite passar despercebida uma situação dessas. A expressão da criança revelou o sentimento vivenciado, levando a professora à reflexão sobre o conceito de opressor/oprimido. Percebemos, novamente, como o

corpo sensível e consciente pode atuar de outra maneira diante de um contexto opressivo.

5.6. O diálogo

Para que a formação permanente possa alcançar os objetivos de “desmecanização de mentes e corpos” e do “ser mais”, ela necessita apresentar o diálogo como categoria fundamental.

Boal não trata especificamente do conceito de diálogo. Porém, em toda sua obra, percebemos o quanto a construção do saber pressupõe os momentos de interação dialógica entre público e plateia, e destes com as cenas apresentadas. Há muita proximidade entre as teorias de Freire e Boal acerca da importância da horizontalidade das relações entre as pessoas, algo possível numa experiência dialógica.

A opção de utilizar a entrevista coletiva como metodologia para coleta de dados está relacionada ao valor que atribuímos ao diálogo como forma de construção de conhecimentos. Entendemos ser, para essa pesquisa, o método mais relevante para coleta dos depoimentos das participantes. A entrevista ocorreu como um grande diálogo sobre a experiência de formação vivenciada pelas participantes. Em vários momentos, as falas complementaram-se; em outras, entraram em conflitos. Diálogo não é o exercício do consenso, mas uma experiência fortuita para debater ideias e pontos de vista, sem a necessidade de convencer as pessoas sobre nosso ponto de vista.

Freire apresenta-nos as bases para apreender como o diálogo na perspectiva freireana diferencia-se de outras formas de diálogo, como o socrático, a arguição ou aos círculos de discussão. Isso porque, na perspectiva freireana, o diálogo não é uma forma de transmissão de conhecimento. Antes, ele se caracteriza por uma forma de construção do conhecimento, uma epistemologia.

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social; ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento

entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE e SHOR, 1987, p. 123)

Freire escreve que o diálogo faz parte da natureza histórica do ser humano, algo que compõe nosso processo de humanização. Somos seres com condições para nos encontrarmos e refletirmos de maneira dialógica sobre a realidade que vivenciamos. É como uma postura que adotamos perante a vida, na qual selamos nossos relacionamentos, tecemos nossas relações com os demais, diante desta postura de dialogar, de construir junto às considerações sobre a vida.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os homens se encontram para refletir sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais que só saber. (Idem, p. 123)

Por ser uma postura diante da vida, não é possível o desenvolvimento de técnicas para dialogar. Bem como não irá transfigurar-se em uma maneira de conseguirmos tornar-nos amigos das pessoas. O diálogo não cumpre uma função recreativa, ele é a maneira como concebemos a forma de lidar com os demais.

Para que aconteça uma situação dialógica, existem diversos condicionantes. Uma das posturas fundamentais a quem pretende dialogar é a humildade, pois é através dessa que iremos construir uma relação horizontal, indispensável ao estabelecimento de uma comunicação democrática.

A humildade, também, permite-nos considerar os “saberes de vida feito” que acompanham as pessoas com as quais iremos nos comunicar. Quando me coloco na posição de pessoa que também aprenderá nesse processo constante de busca, aproximo-me dos outros e eles percebem que existe respeito em nosso contato.

O diálogo é construído dentro de algumas condições, pois ele pressupõe escolhas que são feitas dentro de uma coerência das concepções que acreditamos ou defendemos. Para tanto, a responsabilidade dos envolvidos é algo primordial. Para construir conhecimento de maneira dialógica, é necessário que as pessoas tenham disponibilidade para isso, visto que não existe diálogo pela imposição ou num processo de opressão.

A escuta ativa é outra condição indispensável para haver diálogo. Precisamos dar “voz” às pessoas, mas isso é insignificante se não existe disponibilidade para escutá-las de maneira atenta e sensível. Escutar não significa ser permissivo a qualquer fala ou a qualquer demanda. No diálogo, pressupõe-se, igualmente, uma disciplina e o estabelecimento de objetivos. Não há diálogo num vazio intencional.

O diálogo é uma epistemologia potente para a ampliação da leitura de mundo das pessoas. Pensando em um espaço de formação docente, o diálogo pressupõe a construção de um itinerário calcado na subjetividade das professoras/es, mas que garante a ampliação de suas visões de mundo. Isso porque um/a formador/a de professor/a dialógico não estaciona nas hipóteses de seu grupo. Antes ele reaprende, com este grupo, outras formas de lidar com o objeto de estudo. O conhecimento construído através do diálogo não é uma transmissão, mas um exercício de busca, no qual o grupo aprende e reaprende objetos do conhecimento através da experiência dialógica.

A formação analisada apresentou diversos momentos de diálogo e a própria metodologia de coleta de dados utilizou de uma perspectiva dialógica. Na conversa sobre o processo de formação vívido, foram relatadas diversas compreensões dessa experiência, que foram colocadas em observação. Durante a entrevista, sentiram-se à vontade inclusive para relatar situações de opressão ocorridas em outras cenas momentos de sua vida:

O que eu fico pensando muito, desde quando eu trabalhei em outros espaços, que fazia as formações, sobre isso que você falou sobre a dificuldade de mudança, sobre o que faz com que a pessoa não faça alguma coisa. Eu acho que não consideramos a personalidade, a estrutura psíquica, toda essa estrutura que a pessoa tem. Eu sou uma pessoa que tem dificuldade para falar, de me colocar às vezes, de ir contra alguma coisa, às vezes eu fico quieta, não concordo, melhorei muito, mas eu ainda faço isso. Então nesse sentido que eu falo, eu acho que a gente tem que ver como é cada um, a gente não consegue ter ainda esse olhar, infelizmente, é nesse sentido que eu falo. O ser humano é muito mais complexo. (Bete Mendes)

Eu fui criada pra ser oprimida. Fui educada para respeitar sempre as pessoas, sobretudo as mais velhas, independentes se somos ou não respeitados. Isso me fez vivenciar diversas situações onde tive dificuldades para reagir. Hoje aprendi que devemos ensinar que o respeito não pode nos impedir de colocar limites na forma como as pessoas nos tratam.²⁶

²⁶ Nome fictício omitido para preservar a identidade da depoente por tratar-se de temática particular.

Mesma coisa do assédio, quando a vítima se sente culpada. É uma coisa tão dominadora, o assédio moral/sexual, que a pessoa se sente tão acuada. (Marília Pera)

Eu já passei por muita situação assim de opressão até meus 18, 20 anos. Eu entrava mesmo em pânico, ficava de um jeito, sabe “como quando a cor some?” A que me marcou demais, foi num dentista e eu tocava a campainha. O porteiro era um senhor. Nesse dia eu tocava e ninguém atendia, era um prédio antigo e estava chovendo. Foi ali na Voluntários da Pátria. Daí eu bati no vidro, depois de muito tempo o homem veio abrir. Quando ele abriu começou a gritar comigo, me xingou de tudo quanto era coisa, perguntou se eu era um moleque, acabou comigo. Eu tinha 18 anos, fiquei em choque, não estava esperando aquela situação. Aí eu subi, aí eu falei: “o senhor não abriu a porta, eu achei que a campainha estava funcionando “. Mas o homem me esculhambou de uma forma. Aí eu subi a escada e quando eu cheguei no na sala do no consultório do dentista, ele falou: “O que que foi?” Você tá pálida”. Eu devia estar sim, não devia ter sangue em mim. Eu chorava. Eu não conseguia contar pra ele. Só depois de muito tempo eu falei pra ele: “O senhor lá embaixo, brigou comigo”. Só falei isso. Mas eu tinha tanta raiva de mim, de não ter feito nada. Depois de muito tempo, acho que passou alguns anos, eu pensei: “poxa assim, ele que estava errado, né. Só que eu fui criada que assim que eu tinha que respeitar as os mais velhos. Depois com o tempo, eu fui me trabalhando que eu tinha que respeitar a partir do momento que eu também fosse respeitada. (Norma Bengell)

Eu sempre fui oprimida na minha vida mesmo, porque eu tive mãe muito forte. Até as pessoas com as quais eu me relaciono são mais fortes do que eu. Não tenho a sorte de mandar, ter alguém em que eu possa mandar. O único lugar onde mando um pouco é na sala de aula. (Marília Pera)

Os fragmentos da entrevista acima demonstram como transcorreu de maneira dialógica, permitindo às participantes poder relacionar o tema da formação com aspectos de suas vidas pessoais, suas opiniões e relatos de memórias. Todos com tema da opressão.

O TO oferta a possibilidade de as pessoas conversarem. Seja para construir uma cena, seja para mudar o desfecho ou no momento do debate ao final de uma experiência de teatro-fórum, por exemplo.

Não se trata de levar o teatro ao povo, quer seja em espetáculos de rua, em caminhões, em peças apresentadas em sindicatos, mas de instalá-los inadvertidamente na vida cotidiana das massas. O que propomos é eliminar a situação teatral que divide o homem em ator e espectador, que separa a vida da arte. (BOAL, 1977, p. 105)

Para conseguir “eliminar” essa situação de dividir atores e expectadores, havia a possibilidade de plateia e atores estabelecerem um diálogo. Nessa situação, permite-se que atores “aprendem” sobre a realidade daquela comunidade onde

estão apresentando suas peças. A plateia aprende com os atores outras formas de vivenciar aquela realidade. Novamente, aqui, observamos o diálogo de perspectiva freireana, ou seja, de caráter epistemológico. O diálogo produz conhecimento. A formação analisada deu-se dentro de uma perspectiva dialógica. Tal fato ocorreu porque formadora e professoras tiveram a oportunidade de, partindo de seus saberes sobre o tema, terem ampliado, através do estudo coletivo, a “leitura de mundo”, conforme depoimentos apontados sobre o que a formação provocou nessas participantes e citadas na categoria de formação permanente deste ato.

5.7. Reflexão crítica sobre a prática / Reconhecimento das opressões do cotidiano

A formação permanente analisada proporcionou que as participantes fizessem a reflexão crítica sobre a realidade.

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico de prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar. (FREIRE, 2001, pp. 43-44)

O principal objetivo desse trabalho foi o resgate de uma experiência de formação vivenciada para observar o quanto ela contribuiu para a prática docente. Tivemos o privilégio de retomar esse itinerário formativo para, de mesmo modo, fazer uma reflexão crítica sobre a realidade.

O exercício da reflexão contínua vai lhe permitindo construir e conquistar métodos e ferramentas conceituais mediante a interação com seus pares. Os novos conhecimentos construídos no processo reflexivo vão sendo incorporados paulatinamente na ação. Ele inevitavelmente ingressa num ciclo permanente de reflexão, teorizando sobre sua própria prática seja individualmente, seja coletivamente, informalmente ou de maneira institucionalizada. (NASCIMENTO, 2011, p. 86)

O percurso formativo iniciou-se com o levantamento dos conhecimentos das participantes sobre Boal e o Teatro do Oprimido. Embora esta temática tenha sido trazida pela formadora, surgiu da observação sobre constantes situações de conflitos entre professoras e famílias. O TO foi uma forma de problematizar a situação sem culpabilizar as pessoas envolvidas.

Na sequência, o grupo foi convidado a refletir sobre o próprio corpo, como ele era e como está. Nessa proposta, a ideia principal era entender que nossos corpos guardam as marcas de nosso estilo de vida. Portanto, não é só algo controlado por nós, mas também pelas condições sociais e econômicas a que nos são colocadas. O trabalho também é outro importante “marcador” de nossos corpos.

Refletimos sobre estereótipos corporais. Nesses momentos, embora a formação parecesse não estar voltada ao trabalho docente, por não tratar explicitamente de temáticas da sala de aula, eram temáticas possíveis de propiciar às professoras a reflexão sobre suas práticas. Afinal, pode ser que ainda exista a expectativa de um corpo padrão, de um comportamento padrão das crianças e de suas famílias. Logo, essa reflexão, também culminou em pensar sobre o quanto expectativas por padrões de ser e de agir poderiam influenciar em nossa prática profissional.

O amadurecimento é assim, há certas coisas que falamos e fazemos hoje enquanto professora e enquanto pais, que com o passar do tempo vamos repensando. Eu me preocupo muito com as coisas que a gente põe na cabeça dos pequenos, certos conceitos, que levamos enquanto professora e enquanto pais. Porque nós estamos o tempo todo falando e criando coisas que podem ser tão erradas, distorcidas. (Norma Bengel)

Nosso estudo revelou o quanto uma formação dialógica e voltada à realidade concreta pode contribuir para que se garantam condições para as professoras repensarem suas práticas e suas maneiras de ler a realidade.

“Por outro lado, a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos” (FREIRE, 2001, p. 44). A mudança não ocorrerá se ficarmos somente na “contemplação” da realidade. Caso a formação não proponha momentos para romper com a realidade aparente, ela pode descambar para um momento de lamentações acerca das situações-limites. A mudança acontece diante da opção por “novos compromissos”.

Me parece que há ainda um elemento fundamental na assunção de que falo: o emocional. (...) Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (IDEM, p. 45).

As/os formadoras/es de professoras/es precisam levar o fator emocional em conta durante o itinerário formativo. O depoimento das professoras, no qual revelam o quanto foram oprimidas em sua história de vida, nos dão pistas sobre o quanto existem de temas a serem tratados na formação. Há muitos fatores emocionais em cena quando tratamos de temáticas como a opressão.

Refletindo sobre essa experiência formativa, temos a oportunidade de pensar sobre algumas escolhas nesse itinerário que precisariam ser revistas. As revelações das professoras, quase um ano após a experiência, denotam o quanto essa formação as tocou. Contudo, ao retomar o livro de registros, percebo o quanto ainda havia para ser tratado. Para dar conta da bibliografia proposta para o PEA daquele ano, fizemos uma interrupção e iniciamos com outro estudo, em nada convergente ao TO.

Naquele momento, faltavam-nos elementos para compreender o quanto ter investido mais tempo nessa temática e nessa metodologia poderia ter garantido maior amplidão nas reflexões docentes. Sem culpabilizações, tivemos a oportunidade de voltar a este grupo e estender um pouco mais esse tema e essas reflexões. Propomo-nos, nesse texto, a dialogar um pouco mais sobre essa experiência, permitindo, assim, que outros grupos que fizerem opção por essa temática possam ter elementos para repensar seus itinerários.

Essa formação revelou-nos, também, o quanto a escola convive com opressões em seu cotidiano, bem como o quanto esse tema não é fácil de ser tratado. No processo de analisar a entrevista coletiva, foi significativo perceber ser o trecho onde as participantes tiveram os maiores momentos de silêncio. “Não se trata apenas de tornar agradável o espetáculo, torná-lo estético, mas de descobrir a verdade escondida atrás dos nossos hábitos mecanizados de pensamento e comportamento repetitivo do dia-a-dia.” (BOAL, 2008, p. 164). Quando a pesquisadora pede que comentem sobre situações de opressão no cotidiano escolar, temos as seguintes respostas e reações:

(Fala com várias pausas): Exatamente, você se sente assim, e te dá uma sensação, e às vezes os caminhos são complicadíssimos, principalmente no ambiente de trabalho, você tem que tomar uma atitude. (Norma Bengell)

Não sei se foi uma opressão, mas eu me senti mal. Numa reunião em dupla, no começo do ano e a gente foi se apresentar, a outra professora falou assim: “essa professora é a professora boazinha”, mas foi uma boazinha do tipo: “sabe que deixa tudo” e não sou assim. Como você está na frente dos pais não vai ficar querendo criar caso, não vai ficar debatendo com a colega, mas eu me senti muito mal, dei uma disfarçada, dei uma resposta meio assim polida, pra não ser mal educada, mas eu me senti mal (Bete Mendes)

Eu acho que também como postura nossa, o próprio tamanho nosso com relação à criança, principalmente no começo do ano, quando eles ainda não nos conhecem, eu acho que o próprio visual já é sem dizer nada um indicador de que a criança pode se sentir oprimida. Conforme eles vão adquirindo mais confiança tudo vai diminuindo, os laços também se constroem. (Marília Pera)

Nós já vivemos sim. Quando nós trabalhávamos à tarde lidávamos com uma realidade mais problemática Alguns pais que chegavam drogados e vinham nessas condições buscarem as crianças. Notávamos muita negligência com as crianças. Quando a gente de alguma forma questionava, eles partiam pra cima dessa forma, e ai gente sofria. Por mais razão que você tenha em querer cobrar da família o papel dela, mesmo assim você fica acuada, se eles partem pra violência, você não tem como se proteger. Nós não temos vigia. Não tem nada que garanta a segurança aqui. (Norma Bengell)

O TO proporcionou, durante a formação, momentos para que as profissionais pudessem pensar sobre essas formas de opressão. “Faz parte de nossa estética criar condições para que os oprimidos possam desenvolver sua capacidade de simbolizar, fazer parábolas e alegorias que lhes permitam ver, a distância, a realidade que devem modificar” (BOAL, 2008, p. 122).

Ao terem a oportunidade de dialogar sobre as situações opressivas e de representar tais cenas do cotidiano, as professoras podem desenvolver estratégias para lidar com essa problemática.

O teatro organiza as artes que organizam a vida social, fora e dentro de cada um de nós, para que possa ser metaforicamente compreendida à distância, não com o nariz colado à realidade onde vivemos. A distância estética permite ver o que, diante de nossos olhos, se esconde. (...) Nos caminhos conhecidos, onde também se embrenham, descobrem novas maneiras de ver e, pela memória revisitam redes neuronais ainda em brasas, que não se apagaram após labaredas de amor antigo, ódio intenso, angústias no emprego, medo do custo de vida. (IDEM, p. 120)

Não seremos aqui ingênuos de afirmar ser o TO a própria transformação da realidade social ou das situações de opressão. Todas essas situações descritas pelas participantes revelam aspectos da vida social relacionados com uma diversidade de situações-limites. O que o TO permite é outro ângulo para se visualizar essas opressões do cotidiano e um momento de diálogo posterior, no qual o grupo pode, sim, pensar de maneira coletiva nos meios, para enfrentar as situações opressivas vivenciadas, um primeiro passo para a mudança dessas condições vívidas.

6. EPÍLOGO

A escrita dessa dissertação constitui-se num grande desafio. Finalizada a pesquisa, o sentimento presente é o de superação. O desejo de relatar uma experiência formativa foi maior que o cansaço sentido para transformar essa vivência em um texto acadêmico. Desafio complexo, embora muito proveitoso.

Partimos da hipótese de as formações permanentes provocarem mudanças, desde que trouxessem temáticas e metodologias voltadas ao diálogo com a realidade concreta das professoras envolvidas.

Durante todos os momentos da pesquisa, tivemos um foco delimitado. Isso contribuiu muito para escolher a metodologia e os referenciais teóricos. No momento do Exame de Qualificação essa característica foi apontada. No decorrer dos estudos, muitos pontos foram levantados. Confesso, aqui, não fazer ideia sobre o quanto e como a experiência formativa poderia ter afetado as participantes.

Hoje, tenho consciência de que alguns aspectos da formação poderiam ter sido feitos de outra maneira, pois lidar com o tema da opressão não é algo simples, uma vez que faz aflorar sentimentos, emoções e conflitos e, portanto, deve ser cuidado com todo zelo.

Quando faço essa reflexão sobre o que faria diferente, penso que, naquele momento, fiz o possível. Ter a oportunidade de refletir sobre essa experiência formativa no Mestrado foi uma forma significativa de pensar sobre o vívido, para ter a chance de viver de outra maneira, em outras condições.

A formação provocou a reflexão sobre temas caros às escolas. Pensar a opressão nesse espaço contribui não só para a superação dessas situações, como para realizar um mapeamento sobre que situações são essas e como elas afetam as pessoas envolvidas.

As rotinas mecanizadas podem levar as professoras a atuarem de maneira “automática”, esquecendo-se de refletir sobre o que é feito, sobre o porquê é feito e, principalmente, se o que é feito poderia ser desenvolvido de outra maneira.

O TO pressupõe a mudança, a transformação da realidade de alguma maneira. Nos depoimentos das professoras, ficaram evidentes não apenas uma mudança de suas práticas docentes como mudanças em aspectos sociais. Afinal, a pessoa é um ser integral. Uma formação não pode estar voltada só para aspectos

da prática, mas de fazer uma pessoa refletir sobre como dados conceitos podem estar relacionados com a sua vida, com a sua história.

Foi muito bom poder refletir sobre os temas trazidos pelas participantes, pois permitiram compreender como essas docentes perceberam a formação. Aprendemos com elas problemáticas não pensadas no momento da formação e que só através de entrevista terem sido revelados.

O trabalho corroborou com nossa hipótese inicial de que as professoras podem alterar suas práticas desde que a formação permanente considere os “saberes de vida feitos” e traga para o itinerário formativo metodologias e conteúdos capazes de “tocar” as profissionais. Entendemos terem sido esses elementos os fundamentos principais extraídos dos achados da pesquisa.

Construir um trabalho em que fomos tecendo as narrativas docentes aos conceitos de Freire e Boal contribuíram para ampliar nossa compreensão sobre processos que ocorrem no cotidiano escolar e que contribuem para constituir as profissionais.

Um dos ganhos desse estudo foi perceber o quanto as professoras conseguem desenvolver saberes para melhorar suas práticas no próprio quefazer docente. Também foi significativo perceber o quanto essas docentes compreendem o espaço de formação ofertado no interior da escola, como algo importante para o desenvolvimento desses saberes experienciais.

Penso que as mudanças curriculares, implantação de novas práticas escolares ou novos projetos são momentos não possíveis de serem apartados de reflexões sobre como a formação permanente também possa ocorrer de uma maneira mais eficaz no processo de construção dos saberes docentes.

Percebi que a escola é um espaço de muitas tensões e contradições. Na Educação Infantil, tais tensões podem estar vinculadas aos conflitos advindos da relação família/escola, como também das relações estabelecidas entre profissionais. Todas essas situações precisam ser alvo de reflexão da formação permanente, não com intuito de negar os conflitos, mas na possibilidade de, através do diálogo, conseguir meios para lidar com as situações conflituosas. Foram apontados como momento significativo não só a atividade teatral como também o momento em que o grupo parava para pensar na situação narrada.

O TO apresentou-se como uma metodologia importante para o levantamento de temas conflituosos, permitindo, através do momento dialógico posterior, a construção de possibilidades de enfrentamento das situações de opressão evidenciadas.

A escolha da trama conceitual para analisar os dados levantados na pesquisa foi algo fundamental não só para organizar todos os conceitos trabalhados como para garantir um diálogo entre os dados encontrados e os referenciais apresentados.

Entendemos que as categorias elencadas foram importantes para o alcance dos objetivos, tanto o geral de resgatar uma experiência de formação vívida quanto de apresentar diversas contribuições do TO na formação permanente.

Quanto aos objetivos específicos, entendemos que no decorrer do quinto ato conseguimos evidenciar a importância do reconhecimento dos saberes de vida feito, algo revelado tanto pelas narrativas docentes quanto pelo documento utilizado.

Também foi possível perceber o quanto o diálogo foi importante para um itinerário formativo que vislumbrava a mudança e a reflexão sobre a prática docente. As professoras têm muito a dizer no momento de formação permanente, logo o formador precisa considerar essa especificidade, sob pena de ofertar uma formação “bancária” que pouco ou nada dialogue com as demandas daquele grupo onde atua.

O TO permitiu não só o reconhecimento das opressões do cotidiano escolar como contribuiu para evidenciar as mudanças de prática tanto para enfrentamento das situações opressivas quanto para outras demandas apresentadas para o grupo docente.

Motivada pela escrita desse trabalho, pelo diálogo com as professoras que gentilmente ofereceram suas memórias e suas reflexões sobre essa experiência vívida, penso que essa pesquisa suscitou novas inquietações e o desejo de estabelecer novos momentos para pensar a prática profissional. Apresento, a seguir, algumas situações atuais motivadas pelos estudos aqui apresentados.

6.1. Os passos após a defesa dessa Dissertação

Depois da escrita dessa Dissertação, dos estudos, das reflexões realizadas e das tantas aprendizagens construídas na orientação, no exame de qualificação, na coleta e análise de dados, fica uma inquietação: e agora, o que fazer com esse

conhecimento? Para além de contribuir com o avanço da ciência, nesta temática, pensamos em apresentar, aqui, algumas propostas já vivenciadas por nós e que foram enriquecidas graças a esse processo de escrita e reflexão.

A primeira experiência está em fornecer subsídios acadêmicos e conceituais capazes de auxiliar nossa equipe de trabalho a pensar o redimensionamento do Projeto Político Pedagógico, a partir do pensamento freireano. Além de conseguirmos apresentar referenciais teóricos que contribuíram na elaboração de uma proposta pedagógica na qual a história e a identidade da escola pudessem ser o ponto de partida das discussões curriculares.

Trabalhar a partir de “temas geradores”, conforme a inspiração freireana nos mobiliza. No ano de 2017, realizamos um trabalho voltado ao resgate da história da escola onde trabalho, mobilizados pelo tema “60 anos da escola”. Diversas ações foram desenvolvidas com o intuito de apresentar a todos/as sobre o processo de construção dessa Unidade Escolar e de sua relação com a história do território.

Fortalecer a participação através dos colegiados foi outra preocupação aliada à preocupação de aproximar o que estava estudando nesse projeto de pesquisa com a prática profissional. “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2001, p. 38). Sendo assim, um dos maiores desafios para quem se propõe à escrita de um trabalho, cujos referenciais são Freire e Boal, é aproximar a teoria da prática cotidiana, pois a busca pela coerência entre o que se faz e o que se fala constitui-se numa demanda ética para quem faz opção por esses autores.

No ano de 2018, em meio a todas as demandas para terminar o Mestrado, colocamo-nos na necessidade de ampliação da participação docente na escola. O processo de implantação das assembleias diretas, nas quais os/as estudantes apresentam suas demandas para que sejam apreciadas pelo Conselho de Escola e para servirem de base para a construção do plano de trabalho da equipe gestora, foi outra ação voltada à busca dessa aproximação entre a teoria e a prática.

Definimos outro tema gerador para o ano corrente: “Nosso bairro”. Levamos a equipe escolar para conhecer esse território, as potências, fragilidades, as belezas e a perversa desigualdade social existente. Não é possível construir uma educação

voltada à denúncia e superação das opressões que não passe pelo conhecimento do local onde essa educação acontece.

Pretendemos aproveitar as contribuições do TO no trabalho com os/as estudantes, por meio de projetos e do trabalho da Comissão de Mediação de Conflitos. Durante nosso encontro com os/as estudantes dessa escola, percebemos a emergência de uma abordagem que, ao mesmo tempo, possa trazer à tona os múltiplos contextos de opressão vivenciados, que possa, de igual maneira, nos fornecer alguns caminhos para que essas turmas passem a se expressar e, junto com o coletivo escolar, pensar caminhos para superação de algumas dessas situações.

Concluo a escrita desse trabalho inspirada e cheia de utopias. Diante do momento histórico de fragilidade da democracia e do Estado Democrático de Direito, devido ao golpe de Estado de 2016, busco, no trato diário com os meninos e meninas, uma importante fonte de energia para acreditar na construção de outras formas de ser e agir no mundo.

A escrita do texto encerra aqui, mas o trabalho para levar adiante os conceitos e estudos realizados está só começando. Que venham novos atos, de outras experiências vívidas para a construção de uma escola pública de qualidade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. e LUDKE, M. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

ANDRÉ, M. (org.) Práticas inovadoras de formação de professores. Campinas, Editora Papirus, 2016.

BAKHTIN, M. A Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

BOAL, A. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4ª Edição, 1982.

_____. **A Estética do Oprimido.** Rio de Janeiro, Garamond, 2008.

_____. **Jogos para atores e não atores.** 10ª Edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

_____. **O Arco-Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 6ª Edição, 1991.

_____. **Técnicas Latino-Americanas de teatro popular.** São Paulo, Hucitec, 3ª Edição, 1977.

_____. Teatro do Oprimido nas Escolas. Disponível em: <<http://www.ctorio.org.br/about/augusto-boal/>>. Acesso em: 24/04/2017.

BRECHT, B. Aos que virão depois. Disponível em: www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo. Acesso em 15/08/2016.

_____. O analfabeto político. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo>. Acesso em 15/08/2016.

_____. Se os tubarões fossem homens. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo>. Acesso em 15/08/2016.

CAVALIÉRI, A. M. V. Memória da escola de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro, 2000. V1, pp. 30-31.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (2011). Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2013.

DANTAS, D. (2015). Cieps completam 30 anos. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/criados-por-darcy-ribeiro-cieps-completam-30-anos/>> Acesso em: 20/04/2017.

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. Educar, Curitiba, Nº 24, 2004, Editora UFPR.

FREIRE, P. Conscientização. São Paulo. Editora Cortez, 2017.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: *Brandão, C. R. Pesquisa Participante.* Brasiliense, São Paulo, 2001. 8ª Edição. 2ª Reimpressão.

_____. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo, Paz e Terra, 1983.

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo, Cortez Editora, 1991.

_____. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor.** São Paulo, Paz e Terra, 1987, 9ª Edição.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2001, 20ª Edição.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo, Paz e Terra, 2003, 10ª Edição.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970, 11ª Edição.

_____. **Política e Educação.** São Paulo, Editora Cortez, 1993, 5ª Edição.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo, Editora Olho D'água, 1997.

GATTI, B. A construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília, Liber Livro, 2007.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional - formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.

ITAÚ CULTURAL. Teatro de Arena. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399339/teatro-de-arena>>. Acesso em: 26/04/2018.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação Nº 19, 2002.

NASCIMENTO, H. M. F. N. Círculo de Ação – Reflexão – Ação. Tese de Doutorado. UFRN, 2011.

OBERVATÓRIO DE INDICDORES DA CIDADE DE SÃO PAULO. Indicadores de Educação. Disponível em:

<<http://observasampa.prefeitura.sp.gov.br/index.php/indicadores/indicadores-por-regiao/>>. Acesso em: 20/09/2017.

PEREIRA, J. E. D. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo Revista de Educação e Sociedade, V. 1, Nº 1, Naviraí, 2014.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, V. 2, Nº 3, 1989.

SANTOS, M. A. P. Tecendo a Rede MOVA – Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações. Tese de Doutorado. USP-SP, 2007.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Orientação Normativa Nº 01/2013. Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares.** São Paulo, 2014.

_____. Decreto nº 14.058, de 10 de outubro de 2005. Institui o Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo - MOVA/SP, junto à Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 11 de out. 2005. Página 1.

SAÚL, A. Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2011

_____. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.** Tese de Doutorado. PUC-SP, 2015.

SAÚL, A. e SAÚL, A. M. O saber / fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. Caderno de Pesquisa, São Luís, v. 24, Nº 1, 2017.

SCATOLINI, R. Um estudo da corporeidade com educadores: uma experiência com o Teatro do Oprimido. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2012.

STRECK, D. R., REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J. (ORG.) Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2ª Edição, 2015.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Vozes, 2002, Petrópolis. 17ª Edição.

VASCONCELOS, T. M. S. **Ao redor da mesa grande: A prática de Ana.** Porto, Porto, 1997.

VERENA, A. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. II Seminário de História Oral promovido pelo Grupo de História Oral e pelo Centro de Estudos Mineiros da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

VOLTAS, F. C. Q. A percepção dos agentes educativos de um Centro Educacional Unificado (CEU) sobre a função do teatro na formação dos educandos. Dissertação de Mestrado. UNINOVE, 2014.