

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RITA MARCIA AYALA

TEATRO NA ESCOLA: contribuições da Educação Popular e da Pesquisa-Ação

UBERABA/MG

2012

RITA MARCIA AYALA

TEATRO NA ESCOLA: contribuições da Educação Popular e da Pesquisa-Ação

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educativos.

Orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos.

**UBERABA/MG
2012**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A12t Ayala, Rita Marcia.
Teatro na escola: contribuições da educação popular e da pesquisa-ação / Rita Marcia Ayala . – Uberaba, 2012.
184 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2012.

Orientador: Prof. Dr. Valéria Oliveira de Vasconcelos

I. Teatro. 2. Educação Popular. 3. Bullying. 4. Pesquisa-ação. 5. Educação. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 792

Rita Márcia Ayala

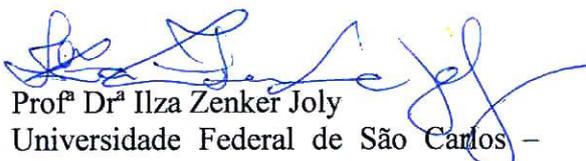
**TEATRO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR
E DA PESQUISA AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 12/11/2012

BANCA EXAMINADORA


Prof^a Dr^a Valéria Oliveira de
Vasconcelos (Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Prof^a Dr^a Ilza Zenker Joly
Universidade Federal de São Carlos –
UFCAR


Prof^a Dr^a Fernanda Telles Márques
Universidade de Uberaba - UNIUBE

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha orientadora Prof. ^a Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos pela oportunidade gratificante de realizar este trabalho de pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a presença do Teatro na escola mediante a contribuição da Pesquisa-ação e da Educação Popular. Para tanto, reflete sobre o Teatro em uma perspectiva histórica, e sobre a formação de ator. Busca compreender o que significa o Teatro na escola, e de que maneira esta presença pode se afirmar, contribuindo para o desenvolvimento integral do educando, e integrando o contexto de práticas educativas desenvolvidas na escola sem perder a própria identidade e a função que o distingue como Arte Cênica, fruto da liberdade de criação e de expressão. Para criar as condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa, uma Oficina de Teatro está sendo realizada. O tema gerador desta oficina foi escolhido pelos participantes da pesquisa, que estão fazendo um estudo, o qual visa favorecer a compreensão da sua própria realidade em relação ao bullying, conhecer melhor este tipo de micro violência e planejar formas de superação ou minimização dos seus efeitos no ambiente escolar. Nesta perspectiva de trabalho o Teatro na Escola está emergindo no conjunto de ações e reflexões do grupo formado por atores da pesquisa e pelo autor desta, como uma prática educativa que pode contribuir para a formação humana e a formação do sujeito ético.

Palavras chave: Teatro. Escola. *Bullying*. Educação Popular. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This research investigates the presence of Theatre at the school through the contribution of Action-Research and Popular Education. Therefore, reflects on the Theatre in a historical perspective, and on the formation of an actor. It seeks to understand the meaning of the Theatre at school, and how this presence can be affirmed, contributing to the development of the student, and integrating the context of educational practices developed at school without losing their identity and function that distinguishes it as Art scenic, fruit of freedom of creation and expression. To create the conditions necessary for the research paper, a Theatre Workshop is being held. The guiding theme of this workshop was chosen by the research participants, who are doing a study, which aims to promote understanding of their own reality in relation to bullying, learn more about this type of aggressive manifestation and plan ways to overcome or minimize its effects in the school environment. In this perspective of work the Theatre at School is emerging in the set of actions and reflections from the group of research actors and by this author, as an educational practice that can contribute to human development and the formation of the ethical subject.

Keywords: Theater. School. Bullying. Popular Education. Action Research.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FIGURA 3	Afrodite (Vênus), Pan e Cupido	32
FIGURA 4	Iben Nagel Rasmussen	37
FIGURA 6	<i>Arlecchino</i> : ator italiano da atualidade	47
FIGURA 7	Pequeno feiticeiro: pintura rupestre	52
FIGURA 8	Sara	100
FIGURA 9	Antonio Nóbrega	163

LISTA DE ILUSTRAÇÕES DIVERSAS

FIGURA	1	Palco com figuras-tipo da <i>Commedia dell'arte</i>	24
FIGURA	2	Pintura de caverna	26
FIGURA	5	<i>Arlecchino</i>	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10	
I	CAPÍTULO	
1	TEATRO NA ESCOLA: RISCO, RITO E	24
1.1	Perspectiva histórica do fazer	24
1.2	O risco de descobrir-se capaz.....	31
1.3	A rota que se constrói.....	36
1.4	Ponto de chegada: o Teatro como ponto de partida.....	44
II	CAPÍTULO	
2	OPÇÃO: PESQUISA-	53
2.1	Limitação cartesiana à dimensão humana	60
2.2	Ética e Pesquisa- Ação: perspectiva de	66
2.3	Metodologia dialética: o caminhante que constrói o	70
III	CAPÍTULO	
3	BULLYING: A OUTRA FACE DA	75
3.1	Bullying: como e	81
3.2	Ambiente escolar e violência: relações ambíguas.....	92
3.3	A vez e a voz dos jovens participantes.....	98
IV	CAPÍTULO	
4	TEATRO NA ESCOLA	101
4.1	Perspectiva histórica do fazer pedagógico.....	101
4.2	Discernimento: auto conhecimento e auto domínio.....	116
4.3	Metodologia do ensino do teatro: mergulho e	124
V	CAPÍTULO	
5	EDUCAÇÃO POPULAR: ENTREATO.....	135
5.1	Educação	135
5.2	Visão crítica e	146
5.3	Construção de conhecimento e	156
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS.....	179

INTRODUÇÃO

O Teatro não é uma disciplina obrigatória nas escolas brasileiras, esta é uma face da realidade relativa ao *status* do Teatro no contexto escolar que se destacou na primeira abordagem do nosso objeto de estudo. No entanto, o fazer teatral de alguma forma, dialoga com o fazer pedagógico em momentos que solicitam o aporte do Teatro como instrumento. Converte-se, então, o fazer teatral em uma alternativa inserida no processo educativo pela força da necessidade.

As atividades comemorativas, por exemplo, abrem espaço para uma apresentação teatral que fica sujeita a um tema específico como o aniversário de fundação da escola ou o encerramento do ano letivo. Emergem também, ocasionalmente, apresentações que fazem referência a temas propostos por diferentes disciplinas, como Português e História.

O estudo do Teatro em si, abrangendo a formação do ator e a cenotécnica, englobando a dramaturgia e a História do Teatro, e incorporando, ainda, a contribuição dos diretores tanto na montagem de espetáculos quanto na elaboração de processos metodológicos de preparação de atores, não são conteúdos usualmente abordados nas escolas brasileiras.

A experiência de fazer Teatro na escola acontece, muitas vezes, em regime de urgência; os ensaios ocorrem num horário extraturno e, normalmente, são os alunos que tomam a iniciativa e organizam a apresentação a partir de suas próprias referências.

Frente à situação de não inclusão do Teatro como disciplina obrigatória na grade curricular, por outro lado, sentimos, então, a necessidade de refletir um pouco, também sobre o fazer pedagógico na atualidade, o qual se desdobra em diversas perspectivas metodológicas e didáticas. O processo de ensino-aprendizagem é, de certa maneira, um caminho a ser constituído e percorrido mediante o próprio fazer pedagógico em relação dialética com a realidade do ensino. Essa perspectiva de ação pedagógica coloca em destaque também o questionamento sobre o tipo de concepção de currículo a ser adotado.

Emergiu, neste ponto, uma prioridade a ser considerada em nossa reflexão: a concepção de educando e de educação que está orientando as escolhas relativas ao currículo. Ora, a discussão, no que se refere aos parâmetros curriculares, perpassa o

crucial equilíbrio entre a ênfase a ser dada ao desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida e para as habilidades cognitivas. Surgiu neste contexto de reflexões, então, algo que se nos afigurou como a ponta de um *iceberg*: conteúdos e métodos que o modelo de educação vigente privilegia são frutos de escolhas ideológicas e históricas. A prioridade no discurso pedagógico recorrente é o desenvolvimento integral do educando, mas, na prática, privilegia-se a preparação profissionalizante, orientando a trajetória de formação do educando para o mercado de trabalho.

Os aspectos cognitivos da formação do educando estão sendo priorizados em detrimento dos aspectos afetivos, emocionais, relativos à comunicação interpessoal, à criatividade, à sensibilidade. Discute-se, na atualidade, esta questão, que nos interessa porque de certa maneira diz respeito também à formação do sujeito ético posto que compreendemos que a formação humana e ética não ocorre por meio de um processo racional que se opera fundado em um ensino técnico que privilegia as faculdades intelectivas.

Este ponto crucial das reflexões que deram origem ao nosso projeto de pesquisa evidenciou de alguma forma a questão que nos interessaria investigar, a princípio, originada por uma visão pragmática, mas também teórica, fundada em nossos estudos efetivados na área de Artes Cênicas e de Pedagogia. Nossa percepção do tema foi construída também mediante nossa experiência como educadora. Estes foram, portanto, os referenciais que suscitaram nossa aspiração de realizar uma investigação científica sobre a presença do Teatro na escola.

Como definir esta presença, foi então outro aspecto a ser examinado. Nosso pensamento inicial, frente à problemática que se nos afigurava, apurou questões que consideramos relevantes: o que significa o Teatro na escola, e de que maneira esta presença poderia se afirmar e contribuir para o desenvolvimento do educando? Como integraria o contexto de práticas educativas sem perder a própria identidade e a função que o distingue como Arte Cênica, fruto da liberdade de criação e de expressão?

Todos estes questionamentos levantados por meio das nossas reflexões iniciais nos auxiliaram no sentido de compreendermos que, se a intenção era de pesquisar o Teatro na escola, era preciso pensar também em uma opção metodológica adequada à realização do trabalho de pesquisa. Uma metodologia científica que permitisse averiguar, no próprio ambiente escolar, o que pode acontecer quando o Teatro se faz presente. Como promover, então, essa inserção do Teatro na escola, realizando um trabalho de pesquisa?

Essa questão tornou claro o nosso objetivo geral: investigar o fazer teatral na Escola, de forma que o produto desta experiência tivesse qualidade, se constituísse em uma atividade por meio da qual os educandos efetivamente conhecessem e vivenciassem o Teatro.

Distinguimos os dois termos, conhecer e vivenciar porque, o estudo teórico do Teatro, tão somente, não prepara para a atuação no palco, é preciso trabalhar, basicamente, o instrumento de expressão artística do ator, seu próprio corpo e sua voz mediante exercícios realizados em grupo.

Ressaltamos que se aprende a fazer Teatro efetivamente, fazendo, e, não isoladamente: a aprendizagem do ator precisa ocorrer em grupo porque o Teatro é, sobretudo, uma arte coletiva. Funda-se na relação triangular entre atores direcionada também ao público. Ademais, mesmo que o espetáculo seja um monólogo, um grupo de profissionais, normalmente está envolvido na produção, como por exemplo, cuidando da maquiagem, do figurino, do cenário, além da cooperação da direção artística.

Por outro lado, esse sistema cooperativo de produção de um espetáculo propicia, de certa forma, uma criação coletiva na qual o grupo envolvido no trabalho, diretor, técnicos e atores pesquisam cada qual a seu turno, na sua área específica, os caminhos a serem percorridos para finalizar o trabalho.

Pareceu-nos, então, existir entre o fazer teatral, nesta perspectiva de participação, de trabalho em equipe, certa afinidade com a Pesquisa-Ação, uma metodologia científica dialética.

De certa maneira, o grupo envolvido no processo de preparação de um espetáculo tem um problema em comum: não existe uma fórmula a ser copiada, já pronta, indicando como deve ser a apresentação, é preciso concebê-la. O produto final, portanto, é uma incógnita. O trabalho se constitui na medida em que se trabalha e a solução ao término do processo, é fruto do empenho de todos, mesclando-se saberes e conhecimentos formais. São contribuições individuais assimiladas num processo dialógico e dialético, pois, sabe-se, na concepção aqui adotada, de Teatro como arte coletiva, que não é possível conceber e finalizar um espetáculo sem ação-reflexão-ação e sem entendimento via diálogo entre os participantes da produção e da montagem do trabalho.

A Pesquisa-Ação, a seu turno, tem também a marca da participação. O sujeito de pesquisa converte-se em ator da pesquisa, sua contribuição, sua ação em relação com

os outros participantes e o próprio pesquisador, no processo trabalho, configura uma ação desenvolvida coletivamente. Trata-se de uma proposta de caminho alternativo de pesquisa em ciências humanas e sociais. Desta maneira, a Pesquisa-Ação se distinguiu, portanto, como metodologia cujo perfil se adequava ao nosso trabalho investigativo por nos interessar a constituição de um espaço dialógico propício à tentativa de inserção do Teatro na escola.

A realização de uma Oficina de Teatro em uma escola foi, destarte, a forma que decidimos privilegiar para criar as condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Entendemos, então, que a maneira através da qual o Teatro poderia ser inserido no contexto escolar, fora da grade curricular e em horário extraturno, daria ensejo ao que denominamos um aporte cultural ao fazer pedagógico tradicional. Em outros termos, uma atividade a propiciar o surgimento de outro olhar na escola, outra forma de perceber, agir e reagir ao que se percebe. Uma reação, sobretudo, que demanda prévia reflexão da equipe de trabalho formada pelos educandos participantes da pesquisa, num processo de construção de conhecimentos, de partilha de saberes e de experiências.

A Educação Popular em diálogo com o fazer teatral se evidenciou, então, neste contexto inicial. Formou-se uma compreensão trabalho de pesquisa como a constituição de um espaço de convivência no qual os participantes pudessem aprender e se instrumentalizar, numa relação pedagógica fundada em uma postura dialógica. A escolha de um tema gerador pelo grupo participante da pesquisa marcou um termo de compromisso no sentido de fazer-se uma leitura crítica da realidade e, a partir de estudo e reflexões, planejar e executar ações no sentido de promover as mudanças desejadas.

OBJETIVOS

A presente pesquisa tem por objetivo geral investigar o fazer teatral na Escola, em diálogo com a Educação Popular e mediado pela Pesquisa-Ação.

Os objetivos específicos são:

- Promover a formação dos pesquisadores participantes;
- Avaliar processos e resultados, constituindo uma abertura para a realização de novos estudos e intervenções.

METODOLOGIA

Para realizar o desenvolvimento da pesquisa, o percurso do trabalho foi dividido em três etapas. **Na primeira delas**, foi realizado o contato formal com a escola onde seria feita a pesquisa, conversamos com o diretor, explicando os objetivos da pesquisa e prestamos esclarecimentos sobre a Oficina de Teatro que seria realizada durante o período de nosso trabalho de pesquisa.

Nesse momento em que entramos em contato com o estabelecimento de ensino onde pretendíamos fazer a pesquisa, o nosso projeto já havia sido finalizado para ser apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa. Precisávamos, então, da autorização formal da direção da escola para mencionarmos a instituição escolar onde o projeto seria desenvolvido, que nos foi concedida mediante um documento formal de autorização.

Um pequeno grupo de alunos, interessado em participar do trabalho de pesquisa, em conversa informal conosco, definiu o *bullying* como tema gerador da Oficina de Teatro que integraria o trabalho de pesquisa.

Após obtermos permissão para atuar na escola e também após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, retornamos à escola para dar início ao trabalho de pesquisa de campo. Nessa ocasião, dois alunos do 2º ano do Ensino Médio foram chamados pelo diretor e ficaram encarregados de fazer a divulgação da Oficina de Teatro na sua sala de aula, prestando os esclarecimentos iniciais sobre a pesquisa.

Retornamos à escola em outro dia, e argumentamos no sentido de que seria mais interessante que entrássemos em contato com os alunos para falar sobre o trabalho, porque tínhamos maior conhecimento do projeto de pesquisa, dos seus fundamentos, objetivos e também melhor ciência da forma como pretendíamos desenvolver a pesquisa. Solicitamos, então, licença para falar diretamente com os alunos. Foi-nos concedida essa oportunidade com a condição de que essa conversa ocorresse no horário do recreio. Aceitamos o que nos foi proposto e retornamos em outro dia.

Apresentaram-se, então, no horário do recreio, conforme combinado, **14 alunos** interessados em participar da pesquisa. Explicamos de que se tratava o trabalho a ser realizado por todos: uma investigação sobre o Teatro na escola. Também mencionamos a metodologia científica da pesquisa, traduzindo para eles, de uma forma acessível, os

princípios da Pesquisa-Ação. Consideramos importante deixar claro que a participação deles era muito importante para nós, e que não seriam objeto de nosso estudo, mas sujeitos e atores da pesquisa.

Esclarecemos que a perspectiva por meio da qual poderiam perceber os problemas relativos ao *bullying* e as soluções que seriam capazes de propor, nos interessava, pelo fato de estarem vivenciando a época da juventude atual, inseridos no contexto de tensões e anseios que integram a sua realidade.

Nesse sentido, falamos também sobre a Educação Popular, como práxis educativa que visa o reconhecimento de uma realidade vivida por um grupo interessado em sua transformação, de forma que o mesmo se articule com o objetivo de superar ou minimizar os problemas por ele mesmo identificados.

Sobre a Oficina de Teatro e o seu tema gerador, o *bullying*, informamos que este tema já havia sido escolhido anteriormente quando estávamos ainda finalizando a elaboração do nosso projeto, num período em que visitamos a escola para consultar o seu diretor sobre a possibilidade de realizarmos neste estabelecimento de ensino, o nosso trabalho de pesquisa. Os primeiros alunos interessados em participar da pesquisa, portanto definiram nesta época, o tema gerador *bullying*. Quando nos reunimos novamente com os primeiros interessados e os novos alunos que desejavam integrar o grupo, prevaleceu a decisão inicial.

Mencionamos também os critérios de escolha dos indivíduos participantes da pesquisa, que distinguiram os seguintes aspectos a serem considerados: estar situado na faixa etária entre 14 e 17 anos; estar matriculado na escola campo da pesquisa e manifestar o desejo de participar da pesquisa.

Ressaltamos ainda que seria necessário que os pais ou responsáveis de todos os participantes da pesquisa autorizassem a participação dos filhos. Para tanto entregamos para cada um, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deveria ser preenchido e assinado pelos pais ou responsáveis.

Retornamos novamente à escola para darmos continuidade ao nosso processo de formação de grupo e para tentar definir o nosso período de trabalho durante a semana. Como o horário de recreio dura apenas 15 minutos, não foi possível resolver tudo em uma visita apenas à escola, posto que os alunos queriam tomar o seu lanche antes de se reunirem conosco para conversar. Depois de quatro visitas à escola conseguimos conciliar com o grupo participante dois dias na semana para nos

encontrarmos: na quinta-feira por um período de duas horas e no sábado pela manhã, durante três horas.

Durante esse período em que fomos organizando a nossa rotina de trabalho, aproveitamos para ir recolhendo os TCLE.

O plano básico da Oficina de Teatro já havia sido elaborado. Definimos como conteúdo a ser estudado: noções básicas sobre Teatro, atividades de iniciação à arte de ator e introdução à História do Teatro. Privilegiamos elementos de treinamento técnico que oferecessem subsídios para aplicação imediata no tipo de trabalho que os participantes decidissem realizar e componentes formativos que permitissem reflexões sobre ética e estética. A duração da oficina era curta, neste sentido, buscamos afinar o foco no sentido de propiciar aos participantes, oportunidade de observar e averiguar, de alguma forma, a contribuição que o Teatro pode oferecer na transformação do indivíduo que a ele se dedica, e da realidade em que este atua.

Selecionamos também, dentre os textos sobre *bullying* que já havíamos lido, aqueles que apresentaríamos aos participantes da pesquisa para iniciarmos nossas conversas e investigações.

Essa fase da pesquisa coincidiu com a de **diagnóstico**, conforme denomina Michel Thiollent (1998), na qual realizamos a abordagem da escola, buscamos conhecer e formar o grupo participante da pesquisa, entrando em contato inicial com a realidade de ambos, discentes e estabelecimento de ensino.

Após o período em que articulamos a estrutura de funcionamento da Oficina de Teatro, definindo horários, dias da semana e conhecendo os espaços da escola onde poderíamos nos reunir, demos início à Pesquisa-Ação mediante a Oficina de Teatro.

Combinamos, então, que os encontros em que fossemos estudar textos, ver imagens ou filmes, aconteceriam na sala onde o *Data Show* está permanentemente montado. A Oficina de Teatro seria em outra sala mais afastada das demais salas de aula, onde os exercícios de voz em grupo não atrapalhariam as aulas que acontecem na escola aos sábados pela manhã.

Sempre empregamos, para referirmo-nos às nossas aulas, o termo “encontro”. Explicamos para os alunos que não entendíamos o trabalho que estaríamos fazendo juntos como uma “aula”, no sentido de “alguém que ensina um conteúdo ou técnica específica” e “outro que aprende o que ainda não sabe”. Como assinala criticamente Paulo Freire (1987), ao reportar-se à “educação bancária”. Nossa proposta era buscarmos integrar o trabalho na condição de participante da pesquisa e também de

aprendiz, posto que o grupo todo traria uma contribuição única, fruto de cada individualidade presente com sua identidade, sua experiência de vida, seus saberes.

Desta forma, ficou claro para os participantes da pesquisa que formávamos um grupo que se encontrava em razão de um objetivo inicial comum: conhecer o fazer teatral, vivenciando uma experiência nesse sentido e estudar o nosso tema gerador, o *bullying*. Ressaltamos que os jovens participantes, logo de início manifestaram o desejo de desenvolver este estudo sobre o *bullying*, para ajudar os colegas que sofrem esse tipo de agressão¹

Ficou claro para todos que seria decisão do grupo o que desenvolveríamos a partir do momento em que tivéssemos um conjunto de informações, um conhecimento construído sobre o assunto. Em nossas conversas iniciais e também ao longo do período em que estivemos trabalhando juntos, esse ponto sempre foi ressaltado: nossos estudos, observações e reflexões eram a base teórica, o referencial para planejarmos nossas ações.

Aconteceram 24 encontros com média de duas horas cada e 12 encontros no horário do recreio do Ensino Médio, com média de 15 minutos cada. A decisão da duração dos encontros partiu do próprio grupo. Os encontros que ocorreram no horário do recreio, excetuando-se os iniciais para formar o grupo, se deram a partir da sugestão da participante Sara que não tinha um horário disponível que coincidissem com os horários e dias propostos pela maioria. O grupo apreciou a ideia e considerou que precisávamos manter contato mais constante, mesmo que fosse por pouco tempo. Concordamos com eles e nos dispusemos, portanto, a ir à escola no horário aprazado pelo grupo.

Nessa **segunda etapa** que compreendemos como **pesquisa aprofundada**, conforme Thiollent (1998), fizemos o levantamento da compreensão do *bullying* como problemática envolvida no cotidiano escolar, a partir da visão do grupo, da experiência que tinham mediante suas observações ou mesmo por meio de vivência pessoal em relação ao *bullying* sofrido por eles na escola. Tivemos o cuidado de não elaborar nenhuma pergunta de ordem pessoal, que pudesse causar constrangimento, apenas abordávamos o tema *bullying* de forma geral. Os casos relatados ocorridos na escola emergiram espontaneamente como tentativa de exemplificar algo, quando algum participante estava opinando ou refletindo sobre as questões implicadas no comportamento

¹ Apesar das autorizações dos pais, decidimos omitir os nomes dos alunos participantes da pesquisa, utilizando nesta, nomes fictícios.

agressivo que se manifesta como *bullying*.

Os relatos pessoais ocorreram também no decurso de nossas conversas ao longo dos encontros. Houve caso de adolescentes que se inscreveram porque estavam interessados não na Oficina de Teatro propriamente dita, mas na oportunidade de manifestarem seus sentimentos em relação ao que sofriam ou haviam sofrido no contexto das relações interpessoais entre os alunos de suas turmas.

Após as leituras conjuntas que fizemos de textos sobre o *bullying*, conversando e refletindo sobre o assunto, acentuou-se a **terceira etapa** no processo do trabalho de pesquisa a **fase de ação**, conforme Thiollent (1998). Neste período, então, avaliamos o que havíamos realizado, o entendimento que construímos sobre o *bullying*, a percepção que tivemos e o quadro que formamos sobre a presença deste tipo de comportamento agressivo na escola.

Ocorreu também uma **avaliação** do grupo no sentido de que o número de participantes da pesquisa tinha se tornado muito pequeno com a desistência de alguns alunos em função da não concordância dos pais após a leitura do TCLE, ou mesmo devido a circunstâncias de vida pessoal que inviabilizara a participação destes jovens.

O grupo chegou então, à conclusão de que era preciso ampliar o número de participantes da pesquisa, que contava naquele momento com cinco jovens. A estratégia sugerida por eles para ser empregada foi a de convidarmos outras turmas, o que inicialmente não estava previsto, pois o grupo não estava disposto a receber alunos de outras salas com os quais não tinham intimidade.

A sugestão neste sentido foi de que a pesquisadora fosse pessoalmente de sala em sala convidar as outras turmas do 9º ano e do 1º ano do Ensino Médio. Neste ínterim, pareceu-nos que a adesão do grupo ao trabalho havia sido considerada satisfatória pela escola, com um grau diferenciado de envolvimento posto que os alunos não costumam comparecer em horários extraturno para participar de propostas de atividades complementares na área de cultura.

Em função disso, obtivemos permissão para visitar as turmas sugeridas pelo grupo e fazer os novos convites. Após este contato pessoal com os alunos das outras turmas, retornamos à escola para anotarmos os nomes de quem desejava participar, para explicar os objetivos e como se daria o trabalho de pesquisa, prestar esclarecimentos sobre o TCLE e fazermos a conciliação dos horários e dias disponíveis do novo grupo.

Para que pudéssemos fazer o registro das inscrições e conversar com os alunos com um tempo maior, a escola sugeriu que esse momento acontecesse depois do

recreio, momento em que os alunos seriam todos chamados em suas salas e poderíamos nos reunir na Biblioteca da escola.

Vieram até nós, neste dia, 32 alunos interessados em participar, posto que, os alunos do 8º ano também solicitaram permissão para integrar o grupo e entrar na Oficina de Teatro. Ressaltamos, então, para todos eles que se tratava de um trabalho que tinha um tema gerador já definido, o *bullying* e informamos que já estávamos realizando um estudo sobre o assunto.

Os cinco jovens do grupo inicial estavam também presentes nesse encontro na Biblioteca e entenderam que seria interessante recolher os contatos via Internet dos novos participantes para convidá-los a integrarem os espaços que já haviam sido criados, por sugestão deles, no *Facebook*, no *Tumblr* e no *Twitter*. Foi formada, então, uma lista de nomes/endereços dos novos alunos nestas redes sociais.

Essa estratégia proposta pelo grupo inicial que se fundava na ideia que muitos não teriam tempo ou disposição para participar fisicamente, de forma presencial, mas gostariam de interagir por meio do espaço virtual, acompanhando o movimento, lendo textos, cooperando de alguma forma, via Internet. Concordamos com essa oferta sugerida pelo grupo inicial, de uma forma opcional de participação. A lista foi montada e no dia seguinte todos já estavam integrados ao espaço virtual da pesquisa e permaneceram até o momento em que encerramos nossas atividades para finalizar a pesquisa, quando havia 41 jovens cadastrados em nossa página do *Facebook*.

A partir desta nova proposta de participação, então, a Oficina de Teatro prosseguiu com a adesão dos participantes na forma presencial e de um grupo via WEB.

O foco do grupo que começou a frequentar a Oficina de Teatro foi de produzir um trabalho para ser compartilhado com os colegas. A discussão sobre como seria essa apresentação teatral propiciou ao grupo a decisão de utilizar as habilidades de cada um e ao mesmo tempo, de apresentar esquetes sobre o *bullying*. Nossa sugestão foi de acrescentarmos ao conjunto da montagem a ser elaborada, leituras de pequenos trechos dos textos científicos partilhados entre os participantes, de textos extraídos de jornais e revistas e de textos que integravam as pesquisas realizadas pelos próprios jovens.

A leitura ou dramatização desse material bibliográfico e jornalístico seria intercalada no decurso da montagem. Essa apresentação, segundo os jovens, seria uma forma de chamar a atenção de todos para o problema do *bullying*, sensibilizando os colegas no sentido de ocorrer uma mudança de postura de quem pratica ou de quem se

omite. Esta foi a forma de abordar o problema com o intuito de minimizá-lo, que os jovens propuseram.

A apresentação, entretanto, não aconteceu por diversos motivos, dentre eles: o início das semanas de provas bimestrais e a realização da Feira de Ciências da escola que os mobilizava pela oportunidade dada pela escola de escolherem o tema dos Workshops que as equipes apresentariam, o que segundo os alunos também valia pontos que precisavam obter para complementar as suas notas finais. Outro motivo determinante foi o receio que tiveram da reação crítica dos colegas em relação a uma apresentação teatral na escola para suas próprias turmas. Propusemos uma atividade alternativa com a formação de plateia de convidados realmente interessados em ver e opinar, mas, essa sugestão não foi aceita pelo grupo.

Consideramos então, que a coleta de dados, os registros feitos no caderno de campo, nas agendas utilizadas e nos espaços virtuais que criamos, assim como as atividades realizadas haviam atingido, uma qualidade e quantidade de informações, contribuições e reflexões que nos permitiriam avançar para a última fase da pesquisa, a **de avaliação** dos processos e resultados, conforme Thiollent (1998).

Realizamos os últimos apontamentos da pesquisa nas Considerações Finais, momento em que refletimos sobre a perspectiva de realização de novos estudos e intervenções e sobre possíveis contribuições do Teatro na Escola, em diálogo com a Educação Popular mediada pela Pesquisa-Ação.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

No primeiro capítulo desta dissertação tentamos compor um quadro que nos permitisse compreender de forma sintética, a extensa e complexa história do Teatro. Refletimos sobre a perspectiva histórica do fazer teatral, perscrutando sua função como fato estético e social transformador de realidades.

Por meio de elementos singulares representativos de épocas marcantes da história do Teatro, com destaque para a *Commedia dell'Arte*, colocamos na pauta da discussão a potência criadora e disruptiva do fazer teatral.

O *risco* de descobrir-se capaz de viver a experiência do Teatro e a construção da *rota* resultante deste fazer teatral foram examinados no primeiro capítulo intitulado

“Teatro: risco, rito e rota” com o intuito de refletirmos sobre que Teatro querer na escola e sobre suas possíveis contribuições ao desenvolvimento do educando.

Centramos nossa atenção em um elemento propulsor do Teatro que consideramos o germe do discernimento, ou seja, a necessidade humana de investigar, interpretar e compreender o mundo. Se para sobreviver, o ser humano precisa distinguir a realidade e relacionar-se com ela, transformando-a e transformando a si mesmo, destarte, ocorreu-nos que o fazer teatral pode constituir-se, neste sentido, em um exercício crítico e em uma intervenção propositiva de valor no ambiente escolar, propiciando uma formação humana e ética dos educandos.

Percebemos, outrossim, que o Teatro põe-se em diálogo com a Educação Popular e guarda certa similitude com a Pesquisa-Ação. Arte coletiva, o Teatro como *rota* que se define, constitui o próprio percurso, elege o rumo a tomar, e no constante repensar e refazer de tudo que o singulariza tende a revelar a sua potencialidade transformadora, convertendo-se em ponto de partida para a reinvenção do mundo e da vida dos seres humanos.

No segundo capítulo, “Opção: Pesquisa-Ação”, tratamos da metodologia científica empregada no desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Falamos primeiramente das razões pelas quais fizemos nossa opção pela Pesquisa-Ação, que pode ser compreendida também como uma opção pela pesquisa em ciências humanas através da ação que privilegia a participação do sujeito de pesquisa, o qual sai da condição de objeto de estudo e se torna ator no contexto do trabalho realizado.

Discutimos, por conseguinte, aspectos da Pesquisa-Ação como metodologia dialética, na qual os indivíduos participantes constroem o conhecimento necessário para o planejamento e o desenvolvimento da ação da pesquisa. Outrossim, cooperando sobretudo para a realização do diagnóstico da situação em que se encontram, para a reflexão após a ação planejada e para a continuidade do trabalho conforme a determinação do próprio grupo participante da pesquisa.

Fizemos um breve estudo sobre o contexto histórico da Pesquisa-Ação, sua origem e percurso mediante o trabalho de diversos pesquisadores que adotaram esta metodologia em muitos países, dando-lhe configurações diferenciadas em virtude do contexto em que atuaram e dos fundamentos filosóficos e políticos que os mobilizaram.

Abordamos também a questão do impacto social das pesquisas em ciências humanas que adotam a Pesquisa-Ação, refletindo sobre sua relevância para a transformação sócio-humanitária da realidade.

No terceiro capítulo estudamos o *bullying*, tema gerador escolhido pelos jovens participantes da pesquisa. O capítulo intitula-se “*Bullying: a outra face da moeda*”, porque desde o início do trabalho de pesquisa nos sobreveio esta impressão de que o *bullying* é apenas um sintoma de uma enfermidade grave da sociedade que talvez não seja possível identificar com clareza o foco desta doença social, logrando enxergar o que se deve realmente combater, o que está por detrás do *bullying*. No entanto, a expectativa foi de contribuir de alguma forma para o avanço dos estudos na área, minimizando o mal-estar sintomático do *bullying*.

Nesta perspectiva, a priori, desenvolveu-se o estudo e a elaboração do terceiro capítulo em que buscamos compreender como a prática do *bullying* ocorre e porquê. Mediante as leituras que realizamos sobre o tema, por meio do contato com os participantes da pesquisa, e os estudos que fizemos juntos, as relações desenvolvidas no ambiente escolar e o comportamento agressivo disseminado neste foi em parte detectado e discutido.

As atividades de estudo e nossas conversas com os jovens, por outro lado, deram a estes, oportunidade de se manifestarem. Em função disso, também no terceiro capítulo, apresentamos o pensamento dos jovens participantes da pesquisa e as ações propostas e desenvolvidas por eles.

No quarto capítulo, “Teatro na escola”, discutimos mediante uma perspectiva histórica, o fazer pedagógico, refletindo sobre a concepção de educação que se formou a partir de uma visão eurocêntrica, tomando como referência inicial, o século XVI.

Refletimos também, por outro lado, sobre a contribuição diferenciada de outros povos e culturas cuja concepção de mundo, filosofia de vida e caminhos percorridos na edificação de sua identidade cultural constituíram formas próprias de manifestação artística.

Interessou-nos observar e compreender como se constituiu e prevalece ainda a visão utilitária e pragmática da educação que prepara para o mercado de trabalho, o mundo da economia. Para tanto, examinamos aspectos que caracterizam a formação e a natureza do pensamento pedagógico moderno, apresentados mediante o aporte de vários autores.

Buscamos também colocar em diálogo o fazer pedagógico e o fazer teatral, para identificar os objetivos convergentes que poderiam priorizar em relação à formação humana do educando como sujeito ético.

O individualismo, a competitividade e a perversidade sistêmica que marca nossa época, conforme Milton Santos (2000), foram destacados como condições indicadoras da necessidade de uma reflexão sobre o papel da escola em relação aos valores morais nos quais o educando precisa pensar e, sobretudo praticar. Enfocamos então, neste mesmo sentido, a função do Teatro na escola.

Investigamos, destarte, a relação existente entre a formação da consciência crítica a que se refere Paulo Freire e a construção do discernimento fundada no autoconhecimento e no autodomínio que o fazer teatral poderia propiciar.

Discutimos, ainda no quarto capítulo, o ensino da Arte nas escolas brasileiras, considerando as observações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, desenvolvendo uma reflexão sobre Metodologia do Ensino do Teatro, a partir da experiência construída por meio da Oficina de Teatro que integrou o nosso trabalho de pesquisa.

No quinto capítulo, “Educação Popular: entreato” iniciamos nossas reflexões sobre Educação Popular direcionando nosso olhar para o seu horizonte histórico, buscando compreender o seu conceito e os discursos e práticas que a distinguem como um modelo alternativo de fazer educação.

Analisamos aspectos relativos à educação das classes populares, partindo do século XVI, destacando o aporte e as contradições do movimento revolucionário francês e estendendo nosso olhar até o movimento brasileiro de Educação Popular que encontrou especialmente no pensamento de Paulo Freire referência para o desenvolvimento de suas ações.

Refletimos, outrossim, sobre a contribuição da Educação Popular à educação formal, considerando que o processo educativo que aquela desenvolve demanda o exercício da visão crítica, e favorece a participação ativa de todos, num nível de comprometimento e partilha em uma junção de esforços pelo interesse comum.

A construção de conhecimento e a mobilização do grupo envolvido em um processo educativo fundado nos princípios da Educação Popular foi também objeto de estudo neste último capítulo. Reportamo-nos, neste sentido, às atividades que realizamos por meio da Oficina de Teatro, assinalando a participação dos jovens que integraram o trabalho de pesquisa. Por fim, tecemos as nossas “Considerações Finais” em conjunto com a avaliação dos alunos.

1. TEATRO: RISCO, RITO E ROTA

1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DO FAZER TEATRAL

*O vento experimenta
O que irá fazer
Com sua liberdade
Guimarães Rosa*

Ao iniciarmos a apresentação deste capítulo evocamos um personagem inspirado no *Arlecchino* da *Commedia dell'Arte* e, não por acaso, uma canção popular do Nordeste do Brasil, considerado um museu vivo de tradições medievais e renascentistas convertidas em manifestações artísticas cultivadas pelo povo, em festividades e folguedos nas ruas e praças das cidades da região.

Diz-nos essa canção do anônimo popular nordestino que distinguimos aqui:

Um raio só suspende a Lua,
Olha o palhaço no meio da rua.
Tombei, tombei, mandei tombar.
Olha, o palhaço já vai começar!

O quadro que as estrofes descrevem nos remete ao ator que provoca o riso, com sua vestimenta recheada de palha, em uma encenação cômica, fazendo piruetas, giros e saltos. A palha protegia o corpo deste ator, nas quedas mediante as quais, também o povo se divertia com o *pagliacci*².

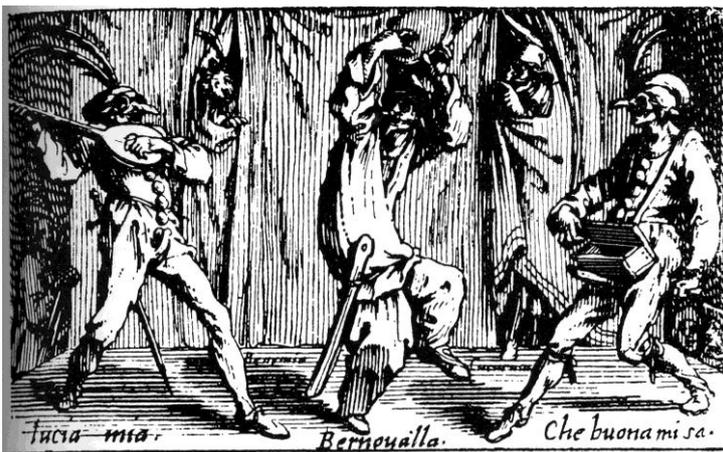


FIGURA 1 – Palco com figuras-tipo da *Commedia dell'arte*. Água forte, frontispício para o *Bali di Sfessania*, de Jacques Callot, 1622. Fonte: (BERTHOLD, 2001, p.3).

O *Arlecchino*, por sua vez, uma máscara da *Commedia dell'Arte* (cf. Figura 1) de meados do século XVIII, era um personagem, de início mais pesado, um selvagem impetuoso, conforme relata Dario Fo. (FO, 1999, 45).

O conceito de

² [...] palhaço vem do italiano *paglia* (palha), material rústico usado no revestimento de colchões, porque a primitiva roupa desse cômico era feita do mesmo pano dos colchões: um tecido grosso e listrado, e afogada nas partes mais salientes do corpo, fazendo de quem a vestia um verdadeiro “colchão ambulante”, protegendo-o das constantes quedas. (Ruiz, 1987, p.12).

Commedia dell'Arte ou comédia da habilidade, segundo Margot Berthold (2001, p. 353), surgiu na Itália no início do século XVI, e a princípio, significava não mais que uma delimitação em face do Teatro literário culto, a *commedia* erudita. A autora ressalta que os atores *dell'Arte*, tal como indica a palavra, eram artesãos de sua arte, a do Teatro, sendo ao contrário dos acadêmicos, os primeiros atores profissionais.

Iniciamos nesse ponto da história do Teatro no Ocidente, no século XVI, as nossas prospecções e reflexões no sentido de compreendermos o Teatro, as possibilidades dos estudos teatrais e do próprio fazer teatral. Minimamente, ainda que o seja, mas, tomando como uma referência inicial a *Commedia dell'Arte* e avançando por meio dos demais dados históricos e culturais que virão em nosso auxílio na tentativa de definirmos com alguma clareza o primeiro elemento do termo Teatro na Escola. Ou seja, que Teatro efetivamente aspiramos presente no contexto dos processos educativos desenvolvidos na escola?

Entendemos desta maneira, que, em busca desta resposta o ponto inicial que determinamos é tão somente um ponto por onde penetramos no universo a ser investigado, a partir do qual lançaremos, então, este olhar prospectivo em busca de nossas referências para exame, comentário e discussão, articulando os elementos aportados pelos autores trazidos a este capítulo de forma que possam eles também clarificar o nosso caminho.

Estamos então, em nossa trajetória investigativa, no século XVI, evocando a presença de um personagem típico da *Commedia dell'Arte*, o *Arlecchino*, entre atores que trabalham nas ruas da Itália, sobrevivendo, por conseguinte de sua arte, e portanto, como assinala Berthold (2001), são profissionais. Essa autora esclarece que a *Commedia dell'Arte* “estava enraizada na vida do povo, extraía dela sua inspiração, vivia de improvisação e surgiu em contraposição ao Teatro literário dos humanistas”. (idem, p. 353).

Fo (1999), a seu turno, referindo-se ao *Arlecchino*, conceitua-o também como uma máscara e sobre a máscara da *Commedia dell'Arte*, esse autor esclarece que se trata de um elemento que chegou a sintetizar e indicar a totalidade do caráter teatral de vários personagens e tipos, que também receberam a denominação de máscaras. Outrossim, segundo o mesmo autor, ao pensarmos nas máscaras, logo surge ideia de seu hábitat: o carnaval, uma festa que existe em todos os lugares e em todos os tempos. Fo (op. cit.) ressalta que se percebe na festa de carnaval, o aflorar de um ritual muito antigo, um jogo simultaneamente mágico e religioso, concluindo que certamente, é na origem da história humana que encontramos as máscaras³, e com elas, o transvestimento. (FO, 1999).

³ Para compreendermos a relevância da máscara no Teatro, precisamos identificar a sua presença, não somente na *Commedia dell'Arte*, mas em outras manifestações artísticas espetaculares de diferentes povos

Em suas considerações sobre a máscara, o autor se distancia no tempo, reportando-se ao uso da máscara entre cavernícolas, mencionando que:

Um dos mais antigos testemunhos do uso da máscara data do período terciário, gravado nas paredes da gruta *des deuxfrères*, localizada nos Pirineus, na vertente francesa. [...] observando-se mais atentamente, percebe-se que uma das cabras, no lugar de possuir patas com cascos, apresenta pernas e pés humanos. (FO, 1999, p. 31-32).

Margot Berthold (2001), por sua vez, inicia sua obra *História do Teatro*, reportando-se a esse fato observado por Fo, nos seguintes termos:

O teatro é tão velho quanto a humanidade. Existem formas primitivas desde os primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana. O raio de ação do teatro, portanto, inclui a pantomima de caça dos povos da idade do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos. (BERTHOLD, 2001, p. 1).

Segundo essa autora, os caçadores da Idade do Gelo matavam, em um ritual alegórico-mágico, a imagem do animal que pretendiam caçar para assegurar seu sucesso na caçada. Berthold compreende esse fato singularizando-o como teatro primitivo, posto que os registros históricos desta atividade se estendem por diversas regiões do planeta, o que pode ser constatado mediante “pinturas em cavernas pré-históricas e entalhes em rochas e ossos; e a inesgotável riqueza de danças mímicas e costumes populares que sobreviveram mundo afora”⁴. (op. cit., p. 2).

A ótica apresentada por Berthold (2001), em suas reflexões, por outro lado, nos sugere que o teatro dos povos primitivos funda-se no amplo alicerce dos impulsos vitais, primários de onde são retirados, segundo a autora, “os misteriosos poderes de magia, conjuração, metamorfose dos encantamentos de caça dos nômades da Idade da Pedra. Berthold prossegue mencionando também, as danças de fertilidade e colheita dos primeiros lavradores dos



FIGURA 2 – Pintura de caverna no sul da França: o “Feiticeiro” de Trois Frères. Período Paleolítico, segundo H. Breuil.

Fonte: (BERTHOLD, 2001, p.3).

e culturas em todas as épocas. Citamos como exemplo, em as máscaras do Teatro grego no século V a.C., as máscaras grotescas dos atores de Atela e sua farsa rústica no século II a.C as máscaras do Teatro hindu, assinaladas por Berthold entre o século II e IV a.C, as máscaras grotescas medievais do século XIV e as máscaras chinesas do século XVI. (BERTHOLD, 2001, p. 37, 70, 117, 162, 248).

⁴ Ressaltamos, neste aspecto, que o período paleolítico a que se refere Berthold, em relação ao momento da pré-história em que a pintura rupestre foi feita, situa-se entre 15.000 e 800 anos a.C. (FIGURA 2).

campos e os ritos de iniciação, totemismo e xamanismo que vão surgindo, englobando também os vários cultos divinos”. (op. cit., p. 2).

Mikhail Bakhtin (1999), por outro lado, em sua obra “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento”, nos permite avançar no tempo, tomando outra concepção da função teatral como referência, relativa ao período da história em que o autor situa o seu estudo:

Todos esses ritos e espetáculos organizados à maneira cômica apresentavam uma diferença notável, uma diferença de princípio, poderíamos dizer, em relação às formas do culto e às cerimônias oficiais sérias da Igreja ou do Estado feudal. Oferecia uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, *um segundo mundo e uma segunda vida* aos quais os homens da Idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles viviam em ocasiões determinadas. Isso criava uma espécie de *dualidade do mundo* e cremos que, sem levá-la em consideração, não se poderia compreender nem a consciência cultural da Idade Média nem a civilização renascentista. (BAKHTIN, 1999, p. 5).

Entendemos que, embora trabalhando em áreas distintas, Berthold (2001) e Bakhtin (1999) se aprofundaram em estudo de literatura específica, fundando a elaboração de suas obras em pesquisa científica. Isso nos permite, de alguma maneira, abstrair das abordagens destes autores uma compreensão do teatro como espaço onde seres humanos, por meio de seus ritos e espetáculos, ressignificam a vida e o mundo.

Desta forma, Berthold, a seu turno, também, assinala que:

Em cada nova versão e variadas roupagens mitológicas, o primitivo ritual de caça sobrevive na Europa Central; nas danças guerreiras rituais germânicas, na dança da luta de Odin com o lobo Fenris (como aparece na insígnia de Torslunda do século VI), e em todas as personificações da "caçada selvagem" da baixa Idade Média, indo desde o *mesnie Hellequin* francês ao *Arlecchino* da *Commedia dell'Arte*. (2001, op. cit., p. 3, grifo da autora).

Esta citação feita por Berthold (2001), das conformações que assume o ritual de caça do homem primitivo, traz novamente ao curso de nossas reflexões a obra de Dario Fo (1999, p. 45) e suas considerações sobre o *Arlecchino-fauno* e a caricatura do verborrágico, “palavra grega que por antonomásia se refere ao falastrão, que vomita palavras em grande velocidade”.

Segundo este autor, o termo *Arlecchino* nasce de um personagem medieval denominado Hellequin ou Helleken, que se torna, posteriormente, Harlek-Arlekin. Um mesmo demônio, segundo Fo, também citado por Dante Alighieri em sua obra *A divina comédia*: *Ellechino*. Fo nos dá conta de que na tradição popular francesa dos séculos

XIII e XIV, o *Arlecchino* é um personagem descrito como “um endemoninhado torpe, arrogante -como deve ser todo diabo que se preza -e, principalmente, zombeteiro, exímio elaborador de troças e trapaças”. (FO, 1999, p. 80).

Fo prossegue esclarecendo também, que o personagem *Arlecchino* cruza-se com um gênero de *mammuttones*, personagem mítico⁵, em geral, tosco, ingênuo e desprovido de recursos, mas outras vezes, esperto como um macaco, ágil como um gato, e violento como um urso enfurecido. Segundo o autor, a fusão desses elementos, converge para o *Arlecchino* do dramaturgo Tristano Martinelli (1585), ‘um tipo de fauno⁶ tagarela, exprimindo-se na língua da Lombardia do Zanni. (FO, 1999, p. 80).

Em relação à performance do *Arlecchino*, Fo esclarece que os atores usavam principalmente o recurso da provocação:

Entravam em cena já agredindo o público com obscenidades e gestos incredivelmente vulgares. Durante um diálogo amoroso entre um cavaleiro e sua dama, Martinelli abaixava as calças e começava a defecar, tranquilo e beato, em pleno proscênio. Em seguida, recolhia o resultado do seu esforço (era a maioria das vezes um doce de castanha ainda tépido), atirando-o, a mãos-cheias, sobre o público, urrando entre grandes gargalhadas: “Traz sorte!...Aproveitem!”. Acredito que nasceu, daí a expressão francesa *Merde!*, para desejar “boa sorte” entre os atores⁷. (op. cit., p. 82).

A primeira impressão que se tem deste tipo de encenação pode ser, quiçá, de perplexidade, entretanto, se buscarmos subsídios elucidativos na obra de Bakhtin sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento encontraremos dados a considerar:

O caráter ambivalente dos excrementos, sua ligação com a ressurreição e a renovação e o seu papel particular na vitória sobre o medo aparece aqui muito claramente. É a *matéria alegre*. Nas figuras escatológicas mais antigas, já o dissemos, os excrementos estão ligados à virilidade e à fecundidade. Por outro lado, *os excrementos têm o valor de alguma coisa a meio caminho entre a terra e o corpo*, alguma coisa que os une. São assim algo intermediário entre o corpo vivo e o corpo morto em decomposição, que se transforma em terra boa, em adubo; o corpo dá os excrementos à terra durante a vida; *os excrementos fecundam a terra, como o corpo do morto*. (BAKHTIN, 1999, p. 151, grifo do autor).

Ao lermos as observações de Bakhtin (1999) sobre o que compreendemos como a prática social do Teatro, não é difícil, suspeitarmos em que resultaram então, os

⁵ Vestido com uma pele de cabra ou de carneiro de cor preta, leva pendurados cachos de chocalhos na cintura e ao longo das pernas, que produzem sons atordoantes a cada movimento. Usa uma máscara negra no rosto, aludindo a um focinho de bode, dotado de chifres. (FO, 1999, p. 33).

⁶ Fauno, neto de Saturno, era cultuado como deus dos campos e dos pastores e também como uma divindade profética. (BULFINCH, 2001, p. 16).

⁷ Essa tradição permanece até os dias atuais entre os artistas brasileiros e europeus, fato averiguado no convívio com atores, diretores e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros.

processos educativos, digamos assim, da população miserável que constituía o índice mais elevado da escala demográfica da época. A este respeito, podemos buscar dados esclarecedores na obra de Dario Fo:

Pouco tempo depois, em 1675 aproximadamente, os cômicos *dell'Arte*⁸ foram obrigados a abandonar a França, mesmo que por breve período, certamente não por causa de seus gracejos, em geral obscenos. Na realidade, o que não se pôde mais suportar foi a crítica satírica contra os maus costumes, as hipocrisias e o jogo sujo da política. **O poder não resiste à risada... dos outros... daqueles que não possuem poder.** (FO, 1999, p. 83, grifo nosso).

Ao empregarmos *processos educativos*, o fizemos intencionalmente: se Bakhtin nos fala da cultura popular da Idade Média e da Renascença, pode esta cultura distanciar-se de nós no curso do tempo, mas, a nosso ver, não se distancia em sua essência humana e na natureza do papel que desempenha. Segundo William César Castilho Pereira, “o saber popular pode ser um saber instituinte, indisciplinado, espontâneo, subversivo, metafórico”. (PEREIRA, 2001, p. 145). Todos os adjetivos empregados por Pereira para caracterizar o saber popular fazem referência a um contexto específico, a um campo conceitual da Educação Popular. Ressaltamos, a propósito, que um dos sentidos que pode ser dado ao termo educação popular, segundo Carlos Rodrigues Brandão (1986, p.13) é “a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber”.

Entendemos, destarte, que, à medida que os artistas populares, os comediantes *dell'Arte* atuavam nas praças europeias fazendo a crítica dos costumes, do abuso do poder, rechaçando toda sorte de imposição cerceadora da livre experiência humana de vida, realizavam, à sua maneira, processos educativos. Em que medida fomentaram grandes transformações sociais e políticas, que contribuição deram ao caldo cultural que singularizou o rumo destes períodos da história da humanidade a que nos referimos, não nos é possível apontar com precisão. Entretanto, Suraya Benjamin Chaloub (1989, p. 7-8) nos oferece uma perspectiva que nos auxilia neste aspecto evocando a concepção de história proposta por Ferrarotti (1986): uma história vista como memória coletiva da

⁸ Consideramos relevante acrescentar aqui, o movimento dos comediantes *dell'arte*, segundo Dario Fo: “Durante o século XVII, a comédia à italiana triunfou em toda a Europa. Algumas companhias, bastante prestigiosas, continuaram percorrendo a Europa, passando pela Dinamarca, Holanda, Bélgica, Inglaterra e, inclusive, Rússia. O ir-e-vir impertérrito desses grupos, com a inevitável alternância de fortunas e desastres, será o argumento para as nossas próximas jornadas. Algumas companhias regressaram à Itália, revitalizando os núcleos de *Commedia dell'Arte* existentes, a maior parte deles em franca decadência. Enriquecidos por uma imensa bagagem adquirida nos encontros com culturas de diferentes países, apresentaram novas situações cômicas e novos personagens, alcançando um prodigioso triunfo”. (FO, 1999, p. 83).

cotidianidade, resultado cumulativo das tramas e das redes de relações em que estão os grupos humanos. Chaloub (op. cit.) distingue como elementos participantes dos grupos humanos, as pessoas destinadas a permanecer desconhecidas, no anonimato, mas que constituem em seu conjunto a substância viva, a polpa sociológica real do processo histórico. Na sequência de sua reflexão, a autora evoca a questão levantada por Brecht sobre a quem atribuir a construção das pirâmides, se aos faraós que lhes deram nome ou se aos milhares de operários que carregaram areia e pedras em seus próprios ombros.

Enxergamos esta questão por outra angulação: o anônimo popular que construiu a história da *Commedia dell'Arte*, tal como a conhecemos hoje, individualmente desapareceu no tempo e no espaço. O trabalho realizado, o espetáculo encenado, o discurso implícito no contexto da encenação, nada disso permaneceu na realidade concreta. Não pode ser revisto, mas, algo deste conteúdo avançou de alguma forma e se constituiu referência que se manifesta ainda. Afirma Dario Fo (1999, p.145) “a *Commedia dell'Arte* não morreu jamais. Eu a sinto em mim, viva, rica”, reconhecendo que o teatro cômico do século XX, por meio do trabalho de grandes comediantes como Totó e Petrolini, nada fez além de “religar-se ao grande pulmão da *Commedia*, voltando a desenvolver temas e elementos de saltar à vista”.

Vai se construindo assim, em nosso espírito, uma ideia de teatro distante do senso comum superficial que o encara como simples entretenimento, desprovido de substância filosófica, de competência política transformadora da realidade social. Segundo Bakhtin:

[...] cada época da história mundial teve o seu reflexo na cultura popular. Em todas as épocas do passado existiu a praça pública cheia duma multidão a rir, aquela que o Usurpador via no seu pesadelo: Embaixo a multidão agitava-se na praça / E, rindo, apontava-me com o dedo; / E eu, eu tinha vergonha e tinha medo. (BAKHTIN, 1999, p. 479).

Parece saltar à nossa vista, aqui, o potencial que singulariza o Teatro, nos levando a considerar que subsiste ainda, no fazer teatral hodierno, o mistério do rito ancestral que, de certa forma, o originou. Por outro lado também, identificamos a potência transgressora e crítica que se manifestou mediante a *Commedia dell'Arte*. Talvez, aí se encontre o risco do Teatro que intimida a muitos, o medo e a vergonha de se expor, o receio de tentar e não conseguir, ou ainda, o temor de avançar sobre o desconhecido. Sobre este aspecto do fazer teatral, Tadeusz Kantor sugere que:

Não é verdade / que o artista é um herói / ou um conquistador audacioso e intrépido / como o quer uma LENDA convencional.../

Acreditai em mim / é um HOMEM POBRE / sem armas e sem defesa/
que escolheu seu LUGAR / face a face com o MEDO. (KANTOR,
1977, p. 275, grifos do autor).

1.2 O RISCO DE DESCOBRIR-SE CAPAZ

*Meu desejo corre a ti com velas enfunadas...
Podes dar-lhe um porto, sem nenhum receio:
Ele não traz âncora...*
Guimarães Rosa

Nossa prospecção nos elementos da história do teatro iniciou-se mediante as considerações de Dario Fo sobre a *Commedia dell'Arte* e as reflexões de Margareth Berthold acerca das encenações do homem primitivo em resposta ao que lhe inspirava, de certa maneira, o instinto de sobrevivência.

Em nosso entender, reside neste ato, um elemento propulsor que consideramos o germe do discernimento, ou seja, a necessidade humana de investigar, interpretar e compreender o mundo. Para sobreviver, o ser humano precisa distinguir a realidade, relacionando-se com ela. Quando esse procedimento é transposto para o teatro ocorre a elaboração de uma réplica que é ao mesmo tempo reprodução e ressignificação desta realidade.

Por outro lado, ocorre também, por vezes, uma tentativa de controle ou de transformação do mundo. Tentativa que o ser humano fez, na pré-história e, de certa forma, ainda faz, conforme Berthold (2001, p.2) menciona: “A forma e o conteúdo da expressão teatral são condicionados pelas necessidades da vida e pelas concepções religiosas. Dessas concepções um indivíduo extrai as forças elementares que transformam o homem em um meio capaz de transcender-se e a seus semelhantes”.

A autora não menciona quais são essas forças elementares, mas, evoca o xamanismo, cujas raízes identifica e designa como “técnica psicológica particular das culturas caçadoras, que podem ser remontadas ao período Magdaleniano no sul da França, ou seja, aproximadamente entre 15.000 e 800 a. C. e portanto aos exemplos de pantomimas de magia de caça retratadas nas pinturas das cavernas”. (2001, op. cit., p. 3).

É assim que Berthold (2001) nos dá notícia do que nos parece um fio imaginário que perpassa tempos e lugares onde a manifestação reconhecida como teatro ocorre, apresentando certa similitude:

Concebido e representado em termos zoomórficos, o panteão de espíritos das civilizações da caça sobrevive na máscara: naquela do "espírito mensageiro" em forma de animal, no totemismo e nas máscaras de demônios-bestas dos povos da Ásia Central e Setentrional, e das tribos da Indonésia, Micronésia e Polinésia, dos Lapps e dos índios norte-americanos. Aquele que usa a máscara perde a identidade. Ele está preso – literalmente “possuído” pelo espírito daquilo que personifica, e os espectadores participam dessa transfiguração. O dançarino javanês que usa a máscara de um cavalo e pula de forma grotesca, cavalgando uma vara de bambu, é alimentado com palha. (2001, op. cit., p. 3-4).

O estudo da história mundial do Teatro, conforme podemos depreender da leitura deste excerto de Berthold, nos propõe desafios complexos no sentido de



FIGURA 3 – Afrodite (Vênus), Pan e Cupido

Fonte: (BULFINCH, 2001, p. 2005).

identificarmos essa matriz que se manifesta subitamente nos mais remotos pontos do globo terrestre, entre povos diversos. Esse ator que intermedeia um mundo mítico e o mundo reconhecido como real, situado entre um universo imaginário e o cotidiano.

Sentimo-nos perante um movimento sutil de algo que subjaz, se manifesta: não podemos identificar natureza e origem, tão somente o efeito. Algo que parece permear os contornos da ideia de Teatro tal como o concebiam os povos primitivos e também os da antiguidade, sugerindo estreita comunicação de um universo mítico com

potências humanas extraordinárias.

Na tentativa de compreendermos um pouco mais os elementos que subjazem no arcabouço histórico do teatro trazemos aqui alguns elementos para reflexão. Na FIGURA 3 vemos uma obra de arte que integra o acervo do Museu Arqueológico Nacional de Atenas, representando Afrodite (Vênus), Pan e Cupido. Pan, segundo Thomas Bulfinch, era considerado o “deus dos bosques e dos campos, dos rebanhos, dos pastores, morava em grutas, vagava pelas montanhas e pelos vales e divertia-se caçando ou dirigindo as danças das ninfas”. (BULFINCH, 2001, p. 204).

O nome Pan significa *tudo*, por esse motivo Pan foi tomado como símbolo do universo e personificação da natureza. Mais tarde, enfim, foi visto como representante

de todos os deuses e do próprio paganismo. Bulfinch (2001) ressalta que Silvano e Fauno eram divindades latinas, cujas características são de tal forma semelhantes à Pan, que podem ser consideradas como a mesma personagem, sob designação diferente.

No caso da escultura apresentada na FIGURA 3, Pan assume uma posição sedutora, carregada de animalidade, de força vital com afirmação do tônus masculino. O gestual da figura feminina e de Pan, e a interferência de Cupido no diálogo que parecem travar, sugere uma dimensão possivelmente transgressora na atitude de Pan. Podemos interpretar a relação descrita através da escultura como um momento que reúne três entidades mitológicas num contexto de sedução. Afrodite está com um dos pés descalço e segura a sua sandália na mão, ameaçando Pan.

Outrossim, nos chama atenção na escultura de Pan, a sua singular semelhança ao desenho rupestre representado na FIGURA 2, o “Pequeno feiticeiro” de *Trois Frères*. Temos a impressão de que subsiste nos dois personagens uma atitude corpórea que revela uma coragem de ser, de atuar conforme seus próprios anseios e desígnios. De certa maneira são figuras desafiadoras e sugerem um potencial transgressor.

Começamos aqui, a nos aproximarmos, de maneira mais clara, de um aspecto do Teatro que extrapola, num certo sentido, a forma e o conteúdo da expressão teatral condicionados pelas necessidades da vida e pelas concepções religiosas, conforme a abordagem de Berthold (2001). Deparamo-nos com uma potência disruptiva do Teatro, que nos parece, de certa maneira, estratégia eminentemente política. Uma consciência crítica que se manifesta na tentativa de libertação do condicionamento, partindo para o confronto com o elemento condicionante, enfim, outro tipo de percepção e de relação com a realidade.

Para examinarmos um pouco esta questão pelo ângulo da história, trazemos outra perspectiva vigente à época do apogeu da *Commedia dell'Arte*:

Enquanto a *Commedia dell' arte* brilhava com o cômico das situações da comédia dos tipos, os diretores ingleses gabavam-se de presentear sua plateia com "belas, magníficas, alegres e confortadoras comédias tiradas de narrativas históricas", E como nos países protestantes do Norte a lição de moral contava tanto quanto a arte da atuação perfeita, Robert Browne, ao solicitar ao Conselho da cidade de Frankfurt permissão para atuar, em 1606, deu-se ao trabalho de acentuar que sempre fora seu mais "sério esforço" proporcionar aos honrados espectadores "motivo e oportunidade para seguir a probidade e a virtude". (BERTHOLD, 2001, p. 375).

Aqui, o Teatro converte-se em instrumento de difusão ideológica, com intuito moralizante, e vê-se que as autoridades cientes do poder de persuasão do espetáculo teatral, buscaram exercer sobre ele o seu controle e uma forma de censura prévia.

Por outro lado, observamos neste conflito entre atores e autoridades constituídas, um elemento que ainda não foi também mencionado pelos autores citados neste capítulo: o público, em outros termos, o povo na praça. Neste contexto em que os diretores ingleses preocupavam-se com o conteúdo moralizante de seus espetáculos e os atores eram obrigados a solicitar licença para se apresentarem na cidade de Frankfurt, ocorre-nos, então, a questão: o que desejava o espectador daquela época em que se constituía a identidade do Teatro no ocidente e se definiam as relações de trabalho nesta área?

Berthold (2001) nos apresenta sua conclusão:

Mas no final das contas o público desejava um pouco menos de edificação e um pouco mais de divertimento. Nesta brecha entrava o bufão e o palhaço. Ele era o primeiro a saltar a barreira da linguagem com uma espirituosidade verbal direta e sem rodeios. Relata-se que havia um grupo de comediantes ingleses em Munique já em 1599 que contava, entre seus intérpretes, com um palhaço "que proferia muitas arengas e asneiras em alemão". (idem, *ibidem*, p. 375).

Sobrevém-nos, no entanto, a percepção de que, partindo do recorte de uma experiência teatral no mundo contemporâneo, tomando um arquétipo, o palhaço, investigamos aspectos que se desdobraram compondo, por sua vez, um recorte histórico, referência significativa no sentido de refletirmos sobre a rota que segue o teatro mundo afora. Como se constituindo, paulatina e persistentemente, um reflexo da humanidade da humanidade em todos os tempos, provocando, de certa maneira, ajustes, transformações, inovações.

Todos estes fragmentos que nos chegam, destacando-se os que foram mencionados até este ponto, são, no entanto insuficientes para construirmos uma representação fiel do que foi e ainda é o Teatro. Berthold nos faz vislumbrar, de certa maneira, essa realidade singular, relatando que:

À medida que as sociedades tribais tornavam-se cada vez mais organizadas, uma espécie de atuação profissional desenvolveu-se entre várias sociedades primitivas. Entre os Areoi da Polinésia e os nativos da nova Pomerânia, existiam *troupes* itinerantes que viajavam de aldeia em aldeia e de ilha em ilha. O teatro, enquanto compensação para a rotina da vida, pode ser encontrado onde quer que as pessoas se reúnam na esperança da magia que as transportará para uma realidade mais elevada. Isso é verdade independentemente de a magia acontecer num pedaço de terra nua, numa cabana de bambu, numa plataforma ou num moderno palácio multimídia de concreto e vidro. É verdade, mesmo se o efeito final for de uma desilusão brutal. (2001, *op. cit.*, p. 4-6).

Consideramos relevante assinalar, em relação ao que afirma Berthold, que dentre nós, no contexto desta rota que vai sendo composta e trilhada pelo Teatro, alguns se fazem espectadores, outros se preparam para entrar em cena, outros mais se dedicam ao ofício de sustentar o trabalho técnico de apoio ao ator no palco. Há também aqueles que escrevem sobre o Teatro ou que elaboram a sua dramaturgia. Mas, um ponto comum parece unir a todos, que centram o seu interesse no fazer teatral: a ânsia de ruptura, o desejo de romper com o cotidiano, adentrando um universo de possibilidades que a realidade concreta não permite. Daí a razão pela qual parecem avançar em busca desta comunicação entre um universo mítico e as potências humanas extraordinárias. O risco de descobrir-se capaz enquanto ser humano e ator, é compartilhado com o público, de certa maneira. France Farago (2006) nos oferece uma perspectiva através da qual podemos olhar para essa situação e refletir sobre ela. A autora fala-nos do pensamento de Søren Kierkegaard:

[Kierkegaard] relembra-nos que a filosofia, longe de ser apenas um trabalho sobre conceitos, é um trabalho sobre a própria existência e que só aqueles que tiveram a coragem de ir até o fim de si mesmos podem começar a ser úteis aos outros, no próprio coração da palavra, pois apenas essa é apta a não os abandonar a doença mortal, mortífera e assassina, alimentada em seu seio por uma sociedade que se esqueceu tanto da natureza como das exigências do espírito, que são o ser humano na sua verdade eterna. (FARAGO, 2006, p. 248-249).

Quando Berthold (2001) menciona a possibilidade de ruptura do cotidiano que o Teatro encerra, e faz referência a essa necessidade do ser humano revelada mediante as manifestações espetaculares e ritualísticas que desenvolveu em todos os tempos e prossegue desenvolvendo, entendemos presente neste fazer teatral o risco que pede a coragem de se aventurar neste universo desconhecido. Tadeusz Kantor, a seu turno, reconhece que: “É na consciência que nasce o Medo”! (KANTOR, 2008, p. 224).

France Farago (2006) nos auxilia na composição desta visão do que seria o trabalho de ator mencionado por Kantor, o ator em relação ao tempo em que vive, o mundo que o cerca e em relação a si mesmo. Segundo Farago, o pensamento de Kierkegaard, considerando que, se a Modernidade sofre a tentação de abafar a voz das exigências específicas do espírito, a compreensão do que é uma filosofia da angústia, remete o ser humano à sua mais alta dignidade, a da coragem da liberdade que se libertou do medo. O Teatro pode representar , então, um ponto na fronteira entre o

“medo e a ousadia”. Paulo Freire nos oferece, sobre esta questão, uma perspectiva a ser examinada:

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo, Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante. Neste momento, estou tentando ser didático na interpretação desse problema. Agora, estou reconhecendo o direito de sentir medo. Entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo (rindo). Cultivá-lo significa aceitá-lo. (FREIRE, 1986, p. 39).

O fazer teatral emerge, então, como uma oportunidade de construção do próprio caminho que nós mesmos vamos percorrer. Sonhos são sonhos, não nascem prontos, é preciso torná-los realidade. No princípio, o espetáculo é um sonho, como nos diz Gianni Ratto (1999), há um processo mental conectado com o ato criativo, em um momento mágico que pertence à intuição, momento a partir do qual a ideia da obra pode ser vislumbrada numa imagem confusa e sem forma que, no entanto, revela-se potencialmente pronta. Movido pelo desejo de concretizar seu sonho e de compartilhá-lo, o ator, de certa maneira, se prepara para sair de dentro de si mesmo em direção ao outro, relacionando-se com seus parceiros de trabalho e com o público. Ratto (1999, p.123) ressalta neste sentido que “se o Teatro, no seu sentido total, significa realização de um convívio, este convívio deveria nascer no momento em que, numa primeira leitura, nos preâmbulos, nas primeiras tentativas, uma comunidade se reúne para se preparar para o contato que mais tarde terá com outra comunidade”.

1.3 A ROTA QUE SE CONSTRÓI

*E a janela se fecha, prendendo aqui dentro
o raio suave que prendia a lua...*
Guimarães Rosa

Entendemos ser este o mote do Teatro: constituir um lugar onde nos debruçamos sobre a vida, sobre o mundo, por um ângulo que a realidade cotidiana não oferece aos nossos olhos. Um lugar do encontro, em que algo preparado, de forma extracotidiana, desta mesma maneira seja compartilhado. Tal conjectura encontra um

ponto de apoio em um campo de estudo que nos parece relevante contribuição ao curso de nossas reflexões: a Antropologia Teatral.

Segundo Eugenio Barba,

[...] antropologia teatral é o estudo do comportamento do ser humano quando ele usa sua presença física e mental numa situação organizada de representação e de acordo com os princípios que são diferentes dos usados na vida cotidiana. Essa utilização extracotidiana do corpo é o que chamamos de técnica. (BARBA & SAVARESE, 1995, p. 5).

Ao referir-se à técnica, Barba esclarece que o trabalho do ator-bailarino resulta da fusão de três aspectos que refletem três níveis diferentes de organização, a saber:

1) A personalidade do ator-bailarino, sua sensibilidade, inteligência artística, seu ser social, aquelas características que o tornam único e irrepetível. 2) As particularidades das tradições e contextos socioculturais por meio dos quais a personalidade do ator-bailarino é manifestada. 3) O uso da fisiologia de acordo com as técnicas corporais extracotidianas. (BARBA & SAVARESE, 1995, p. 5).

O excerto supracitado, extraído da obra “A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral”, de Eugenio Barba e Nicola Savarese (1995) se cruza, em nosso entender, com as considerações de Margot Berthold (2001) sobre o teatro dos povos primitivos que esta autora considera fundado no amplo alicerce dos impulsos vitais, primários, mencionando como Barba e Savarese, também o xamanismo.

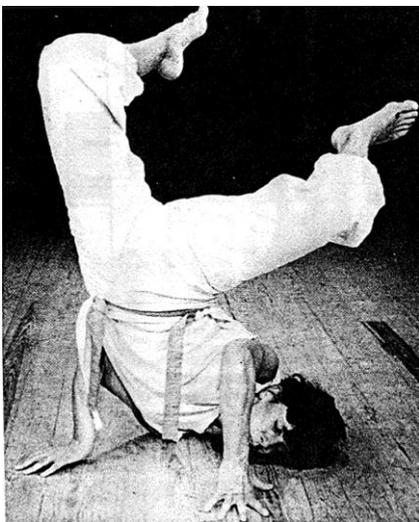


FIGURA 4 – Iben Nagel Rasmussen numa demonstração de seu treinamento inicial no Odin Teatret (ISTA de Holstebro, 1986).

Fonte: BARBA, E. SAVARESE, N. (1995, p. 244).

Percebemos entre estes pesquisadores, Barba e Berthold, um ponto em comum, o contexto cultural em que se lançam para investigar o teatro, porém com objetivos distintos. Berthold investiga a trajetória do teatro em diferentes civilizações, em diferentes regiões do planeta para compor a sua história, e Barba orienta o seu trabalho de pesquisa no sentido de identificar e estudar a forma como o artista cênico em diversas culturas se prepara para desenvolver o seu trabalho e de que maneira realiza este trabalho em contato com o público.

Nicola Savarese nos presta esclarecimento sobre esta questão:

O estudo dos atores do passado ou de outras culturas, o estudo de seu comportamento cênico e suas técnicas, data do início deste século [XX], quando praticantes do teatro, diante do aumento da mídia da

comunicação de massa, começaram a procurar novas formas de linguagem teatral e uma nova identidade para o teatro. (SAVARESE, 1995, p. 166).

A este respeito, Barba (1995), por sua vez, ressalta que o estudo da representação no Ocidente tem relegado a um segundo plano a abordagem empírica para os problemas do ator-bailarino, concentrando sua atenção em teorias e utopias. O objetivo deste enfoque proposto pelo autor é de ir além das especializações de disciplinas particulares, técnicas ou estéticas. Não se trata de tão somente compreender a técnica, mas os *segredos da técnica*, que se deve possuir para superá-la. (idem, ibidem). Transparece na proposta de abordagem de Barba, a nosso ver, uma intenção de pesquisa sistemática, profunda, daquilo que compreendemos como treinamento técnico de ator. Entretanto, trata-se de um treinamento diferenciado em relação ao qual Barba argumenta no seguinte sentido:

Nosso uso social do corpo é necessariamente um produto de uma cultura: o corpo foi aculturado e colonizado. Ele conhece somente os usos e as perspectivas para os quais foi educado. A fim de encontrar outros ele deve distanciar-se de seus modelos. Deve inevitavelmente ser dirigido para uma nova forma de "cultura" e passar por uma nova "colonização". É este caminho que faz com que os atores descubram sua própria vida, sua própria independência e sua própria eloquência física. (BARBA, 1995 p. 245).

O objetivo essencial desse treinamento, em nosso entender, é daquilo que Barba designa como uma *presença total* em que “o ator pode estar extremamente concentrado, sem movimento, mas, nesta imobilidade mantém todas as suas energias à mão; tal como um arco esticado, pronto para deixar a flecha voar”. (1995, op. cit., p. 245-246).

Richard Schechner (1995) situa esta relação de aprendizagem em outro universo de produção e fruição de arte, que se distingue do circuito cultural tal como o conhecemos na atualidade.

A perspectiva proposta por Schechner (1995) se assenta sobre elementos singulares da dimensão extracotidiana da arte, que, a considerar o exemplo mencionando por este autor, nos remete às formas espetaculares do oriente.

O oriente, segundo as menções apresentadas em “A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral”, por Barba, Savarese e pelo próprio Schechner (1995) em toda a sua diversidade de expressão revela uma percepção e uma compreensão da arte, de sua finalidade e de como se deve realizar a preparação de um

ator e de um espetáculo por uma angulação bastante diferenciada da que se pratica no ocidente.

Mencionamos como exemplo, o ator, diretor e dramaturgo - um mestre do Teatro japonês: Zeami (1360-1443). Durante sua existência de trabalho Zeami desenvolveu sua pesquisa teatral, organizando a instrução do ator. Segundo Leonard Pronko (1986, p. 76), seu método se funda em três facetas: exercício, estudo e meditação que correspondem ao treinamento do corpo, da mente e do espírito. Observa Pronko:

Não se pode deixar aqui de refletir que os métodos ocidentais de formação tendem amiúde a negligenciar um, ou às vezes dois, de tais aspectos. De outro lado, lembramos com satisfação que grandes professores da arte de ator, como Stanislvski, Copeau e Dullin, subscreveriam plenamente a visão tripartite de Zeami, na sua própria prática, por mais diferente que tenha sido da prática do [Teatro] Nô, eles insistiram sobre a importância do equipamento espiritual e intelectual do ator. (PRONKO, 1986, p. 76).

Luís Otávio Burnier, por sua vez, em sua tese de doutoramento⁹ assinala uma diferença importante entre os atores do Ocidente e do Oriente:

O ator ocidental se identifica psíquica e emotivamente com a personagem, fazendo uso de técnicas oriundas de várias fontes seja da dança, seja da mímica, seja do circo; entretanto é desprovido de técnica própria. O ator oriental vem indissolavelmente acompanhado de técnicas corpóreas precisas e codificadas de atuação, que o levam a um conhecimento e domínio primoroso de seu instrumento de trabalho e, por meio deste, de sua arte. (BURNIER apud YAGYU, 1995, p.26-27).

O comentário de Burnier guarda afinidade com o capítulo da obra de Barba, cujo título é *Treinamento* e subtítulo, “Do ‘aprender’ para o ‘aprender a aprender’”. Trata-se de uma questão que nos parece relevante não somente no contexto do trabalho da *International School of Theatre Anthropology* (ISTA), mas em qualquer lugar onde se pretenda desenvolver uma relação autêntica de aprendizagem. Diz-nos Barba que:

Cada aprendiz, cada ator que começa a trabalhar, é caracterizado pela aquisição de um *ethos*. *Ethos* como comportamento cênico; isto é, técnica física e mental, e *ethos* como um trabalho ético, isto é, uma mentalidade modelada pelo *enviroment*, ambiente humano onde o aprendiz se desenvolve. (1995, op. cit., p. 246).

Barba (1995) nos fala, destarte, da natureza do relacionamento entre mestre e aprendiz e entre aprendiz e aprendiz, reportando-se ao grau de rigidez ou elasticidade na

⁹ BURNIER, Luís Otávio. *A arte do ator: da técnica à representação*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

hierarquia, normas, exigências e limites sob os quais o aprendiz é colocado, ressaltando que todos esses fatores impregnam seu futuro artístico.

Por outro lado, Alice Kiyomi Yagyū, em sua dissertação¹⁰ de mestrado comenta que:

A transmissão do Nô se processa através do corpo vivo do ator. E isso pode representar por certo, um elemento de abertura para a reflexão sobre a arte transmitida, principalmente no Ocidente. Os atores ocidentais “falharam” na transmissão de sua arte a seus sucessores: a atuação shakespeariana ou a forma de representação clássica grega não existem. (YAGYU, 1995, p.22).

“*Hana, a flor: a arte de ator Nô*” é o título desta dissertação que, segundo a autora, pretende lançar um olhar sobre o ator do Teatro Clássico Japonês Nô¹¹, compreendendo os princípios que norteiam a arte deste ator – com a intenção de abrir caminho para novos desenvolvimentos deste gênero de atuação no contexto de nossos palcos. (1995, op. cit., p. 2).

Sobremaneira nos sensibiliza o fato de que a tradição do Nô sobrevive tal como era há seiscentos anos no Japão, sendo transmitida de geração a geração até os dias atuais. O que não aconteceu com o teatro grego clássico ou com as encenações shakespearianas, conforme menciona Yagyū. Os estudos realizados fazem prospecções mediante uma infinidade de elementos reunidos, conseguindo abstrair informações que forneçam pistas sobre como seriam estas concepções cênicas e a preparação dos atores à época. Não existe, entre nós ocidentais, no entanto, um trabalho similar ao do teatro Nô. Ou seja, a tradição teatral da Grécia clássica ou a tradição shakespeariana em sua identidade original desde os períodos históricos em que se constituíram até os nossos dias não foram conservadas intactas, ano após ano, século após século, como ocorreu no caso do teatro Nô.

A razão pela qual a tradição shakespeariana e o teatro clássico não foram preservados no ocidente como foi o Nô no oriente, poderia, ser investigada pelo viés que Leonard Pronko, a seu turno, esclarece:

¹⁰ A cópia desta dissertação nos foi oferecida por Carlos Simioni, que integra o grupo LUME de teatro, do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP. As referências bibliográficas desta dissertação entre outras obras de estudo sobre Teatro e Estética, apresenta um total de 34 obras em japonês. A pesquisadora teve oportunidade, mediante bolsa concedida pela CAPES, de pesquisar no Japão, o que lhe permitiu acesso também a espetáculos de teatro Nô.

¹¹ [...] trata-se de uma sequência de diálogos, de monólogos, cantos recitativos ou, simplesmente, de gestos estilizados e bailados, com acompanhamento musical. (SIEFFERT, 1960, p.15 apud YAGYU, 1995, p.10).

Uma das ideias centrais de Zeami é a da *flor (hana)*; refere-se a uma qualidade, tida por um ator, que é interessante, inusitada e, portanto, especialmente atrativa para uma plateia. É a *flor* que prende o interesse do público. Para uma criança de dez anos, a graça infantil é suficiente e, para uma moça a beleza adolescente pode bastar. Mas, aos quarenta e cinco de idade, todas estas qualidades, que foram as flores do momento, desapareceram; se o artista for suficientemente dotado, este último período é a época em que aparece a verdadeira flor. Somente o mestre-ator chega a tal estágio de realização. Ele o atinge mediante um entendimento cabal de seu ofício, por certo, mas são igualmente essenciais a lucidez e a compreensão de si mesmo: "O conhecimento de si é próprio de quem é consumado no Nô¹²". (PRONKO, 1986, p. 76).

Cabe aqui, em nosso entender, um olhar pedagógico que se debruce sobre as considerações de Pronko a respeito do legado de Zeami, buscando pistas sobre elementos essenciais que possam nos auxiliar na compreensão do sentido da presença do teatro na escola, atendendo à complexa questão da metodologia de ensino, dos objetivos distinguidos como relevantes e dos conteúdos a serem estudados.

Se tomarmos como referência válida a indicação de Zeami em relação à formação de ator, aceitando o indicador que nos fornece quanto ao que designa como um patamar de qualidade ideal a ser atingido para sentir-se apto ao exercício da arte de ator, restringiremos sensivelmente o acesso à vivência do fazer teatral na escola em função do tempo disponível para o treinamento técnico.

Se investigarmos outras perspectivas sobre a arte de ator, mormente as contemporâneas, representadas por Stanislavski (1997), Meyerhold (2001), Artaud (2006), Brecht (1992), Grotowski, (1971), Kantor (1980) e Barba (1995), encontraremos um ponto comum entre todas elas: trata-se de uma preparação para o exercício de um ofício com exigência de treinamento físico objetivando o domínio do instrumento de trabalho, o corpo.

Dentre estas perspectivas de trabalho elaboradas por estes pesquisadores da arte de ator distinguimos a concepção de treinamento de Eugenio Barba, referência que coaduna com a nossa inquietação:

[...] não ensina a ser ator, a interpretar uma máscara de Comedia dell'Arte ou a interpretar um papel trágico ou grotesco, não dá a sensação de conhecer algo, de adquirir habilidades. O treinamento é um encontro com a realidade que se escolheu: qualquer coisa que se faça, faça-a com todo seu ser. Por isso falamos de treinamento e não de escola ou de um período de aprendizagem. (BARBA, 1991, p. 56).

¹² SHIDEHARA 7 WHITEHOUSE, pp. 77-78. (citação do autor).

A expressão empregada por Barba, no excerto supracitado, “todo seu ser” não é por ele conceituada. O que seria “todo o seu ser”?, caberia aqui, então, a pergunta. Se a respondermos por dedução óbvia, como sendo a totalidade da pessoa envolvida no ato de relacionar-se com a realidade, não nos parecerá estranha a afirmação de Barba de que ele não está referindo-se à “escola” ou em outros termos a um “período de aprendizagem” quando fala de treinamento na perspectiva que propõe.

Para nós, esta é exatamente a brecha por onde a possibilidade do Teatro na escola é subtraída do nosso horizonte utópico. Ou quiçá, trata-se de um interstício por meio do qual se manifesta a razão pela qual deveria ser o Teatro definitivamente inserido no contexto da educação.

Ora, uma questão crucial que nos sobrevém em relação a isto : o fazer pedagógico realmente considera “todo o ser” do educando? Ou, de maneira mais pontual, seria possível articular um trabalho marcado por tal singularidade no contexto da escola tal como na atualidade ela se constitui, considerando como meta atingir a “totalidade da pessoa envolvida” no seu próprio processo de desenvolvimento?

Para elucidar esta problemática, trazemos uma entrevista em que Paulo Freire dialoga com Joana Lopes, pesquisadora e professora do Instituto de Artes da UNICAMP, à época em que aquele era Secretário Municipal de Educação de São Paulo e esta coordenava um projeto de inserção do Teatro nas escolas da Rede Municipal de Educação da capital paulista.

Joana Lopes propõe a Paulo Freire uma questão, mencionando que a Secretaria de Educação recebe do grupo que convoca ao diálogo, referência constante à distinção entre teoria e prática, pretendendo que haja uma relação pacífica entre estes dois aspectos da Educação. Joana Lopes formula, então, a sua pergunta: “O senhor como mentor desta proposta que se chama ‘a cara nova da escola’, tem dito sobre esta própria teoria e esta vivência que estão enfrentando”?

A resposta de Paulo Freire à indagação de Joana Lopes é a seguinte:

A escola brasileira é autoritária, como consequência é seletiva, uma escola discursiva, é uma escola que faz um discurso em torno do perfil dos conteúdos. Não estamos ensinando um conteúdo, mas estamos discursando sobre um perfil de conteúdo. Estamos querendo, exigindo que o jovem memorize mecanicamente um perfil que é discurso nosso. Fazemos um discurso em favor de uma maior democratização, fazemos um discurso teórico, em favor de maior abertura da escola, mas na prática continuamos autoritário. Há inconsistência entre o que dizemos e o que fazemos. É o que fazemos e não o que dizemos que fala de nós, que testemunha de nós. O que eu falo, através da minha ação é que fala

de mim e não o que falo. Então só há uma saída, que é de falar que o discurso é um e a prática é diferente. (FREIRE, 1989, p. 3).

A argumentação de Freire nos faz pensar nas considerações de Neidson Rodrigues (2001) quando ressalta que a educação é um ato intencional imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano, ato desempenhado primeiramente pelos que antecedem na vida social os que estão sendo formados. Diante deste quadro, no entanto, Rodrigues pondera que:

[...] o processo educativo não se reduz a essa formação externa. Ela é necessária, mas não suficiente. Se o fosse, o ato de educar seria um simples exercício de reproduzir o ser humano segundo um modelo externo, o que transformaria o ser humano num objeto a ser trabalhado por um sujeito formador. (RODRIGUES, 2001, p. 241).

O autor ressalta ainda que neste tipo de processo educativo, deveria, então, haver um modelo ideal ao qual seriam conformados os educandos, e que, nesse caso, o ato de educar se resumiria em promover o ajustamento do educando a uma determinada realidade. Rodrigues (2001) finaliza o seu raciocínio, afirmando que educar não é somente isso, mas, compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais, e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. O autor entende que a Educação, nesta perspectiva por ele proposta, possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto conduzir o seu próprio processo formativo.

Retomamos aqui o que propôs Zeami no século XIV, tomando as palavras de Yagyū, em sua dissertação de mestrado. Entendemos que, de certa maneira, Zeami teve uma antevisão do que concebe Rodrigues (2001) acerca do educando, aplicando a mesma prática educativa na consecução do objetivo de formação do ator:

Zeami, em síntese, pede para que o ator tenha uma consciência ampla, de corpo e espírito, da experiência: manter o frescor inicial, estar aberto ao mundo, uma certa avidez e disponibilidade para novas experiências e práticas. Sua advertência é direcionada contra a rigidez e a fixação de conteúdo, elementos que estão naturalmente presentes no processo de aprendizagem. (YAGYU, 1995, p.25).

Christine Greiner, por sua vez, em sua obra “O Teatro Nô e o Ocidente”, fruto também de uma dissertação de mestrado que demandou viagem ao Japão para o desenvolvimento de seu trabalho de pesquisa, assinala que na concepção de Zeami, conhecer a si mesmo significa ter um reconhecimento do nível de sua arte, nessa condição a *flor* que corresponde a este nível não mais desaparecerá por toda a vida. Zeami considera que “mesmo se não for uma arte refinada, se houver uma concordância

com o momento da interpretação, poderá provocar o insólito no coração do público, assim como o interessante e fazer eclodir a flor”. (ZEAMI apud GIROUX, 1991, p. 11).

Ao compararmos a compreensão de Rodrigues (2001) sobre o que é o ato de educar, objetivando a formação de um ser humano, à de Zeami sobre o que é formar um ator podemos depreender uma afinidade entre ambos, bastante singular. Mesmo considerando o fato de que o teatro Nô não traz a característica fundamental do teatro ocidental, de ser inovador, reduzindo a possibilidade de criação e variação da performance do ator, entendemos que este oferece uma possibilidade de aprendizagem importante: o desejo de autoconhecimento e de domínio de si mesmo. Neste aspecto, tomamos a reflexão de Luís Otávio Burnier, referindo-se ao seu trabalho de pesquisa no seu doutorado: “aos poucos fui compreendendo que não se tratava de *o que* fazer, mas *como* fazer”. (BURNIER, 2001, p. 85).

Nesta observação de Burnier podemos apreender, outrossim, o fundamento da dimensão extracotidiana do Teatro Nô. Leonard Pronko, neste aspecto, menciona o estudioso do teatro japonês Camille Poupeye (1923)¹³, que considera o Nô “um conjunto de sensações visuais e auditivas que seria errado negar simplesmente porque elas nos escapam” acrescentando com certa ironia que “nós somos, ao fim de contas, apenas bárbaros do Ocidente”. (POUPEYE apud PRONKO, 1986, p. 73).

Aduzimos aqui outra opção: nega-se não somente por que nos escapa o que não reconhecemos, mas também porque nos incomoda. Tratar-se-ia da visita do “insólito ao coração do público”, conforme menciona Zeami. Aquilo que não compreendemos nos incomoda ou, talvez, nos faça medo exatamente por seu aspecto surpreendente ou surreal, e por outro lado, também incontrollável.

1.4 PONTO DE CHEGADA: O TEATRO COMO PONTO DE PARTIDA

*Quanto esforço da manhã,
para riscar, tão alto,
um corisco de esperança...*
Guimarães Rosa

Ao lermos a história da descoberta da gruta *Le Trois Frères*, na França, nos indagamos sobre as primeiras impressões do arqueólogo Henri Breuil ao ver as gravuras

¹³ POUPEYE, Camille. **Le Théâtre japonais**. La Renaissance d' Occident, ago. 1923. (citação do autor).

rupestres da caverna. Revendo a figura do “Pequeno feiticeiro” (cf. FIGURA 2), tal como nos foi apresentada na obra de Margot Berthold, pensamos, então, na relatividade insólita dos conhecimentos do homem sobre a história de sua presença e suposta evolução nos diversos cenários geográficos e na composição de diferenciadas formas de cultura.

Ao examinarmos a fluidez do traço do desenho representativo da imagem gravada na parede da caverna *Le Trois Frères*, nos admiramos de ver a precisão da linha, a engenhosidade na definição dos elementos simbólicos que revelam características dos animais representados e associados à figura humana que rege este singular concerto de formas em movimento. Porque haveremos de concordar, o



FIGURA 5 – ARLECCHINO
Desenho de Dario Fo (à esquerda)

Fonte: FO, Dario. *Manual Mínimo do Ator*. São Paulo: Editora SENAC, (1999, p. 81).

“Pequeno feiticeiro” está em movimento, como se o olhar/objetiva do artista rupestre tivesse capturado, como numa fotografia, a sua imagem em pleno ar. Entendemos, neste aspecto que a flexão das pernas do “Pequeno feiticeiro” indica uma tensão que projeta, de certa forma, o seu corpo para cima e para frente, isso nos parece bastante perceptível (FIGURA 5) apresentada abaixo, nesta página.

O mesmo podemos dizer sobre o desenho de Dario Fo, mediante o qual tenta complementar, ou melhor, explicitar as características do *Arlecchino* da *Commedia dell’Arte*, que descreve em sua obra “Manual Mínimo do Ator”. Entre a pintura rupestre na caverna francesa e o desenho de Dario Fo (cf.

FIGURA 2), que integra o conjunto de ilustrações da referida obra que lhe rendeu o Prêmio Nobel de Literatura de 1997, se passou um longo período na história da humanidade. A data provável da execução da pintura é de aproximadamente 12.000 anos atrás. Entretanto, olhando atentamente as duas figuras algo nos parece muito familiar. Sobretudo, pela impressão que nos sobrevém ao lermos a descrição que Fo elabora do *Arlecchino* primitivo e da evolução de sua forma:

O primeiro *Arlecchino* não usa máscara, mas tem o rosto pintado de preto com garatujas avermelhadas. Somente em uma época posterior, surgirá em público com uma máscara de couro marrom, apresentando a carantonha de um macaco antropomorfo, com sobrancelhas vistosas e uma grande protuberância na testa. O primeiro figurino foi confeccionado em tela rústica com fundo branco, salpicado de silhuetas cortadas em forma de folhas de diversas cores: verde, ocre, vermelho e marrom. (FO, 1999, pp. 81-82).

Esta última citação faz com que nossos olhos se voltem novamente para o percurso reflexivo realizado até este ponto de nossa pesquisa, mediante nossos estudos e a elaboração do presente texto.

É preciso agora, nos parece, recolher o fio de Ariadne, caminhando por este labirinto de Cnossos que se formou por meio de tantas articulações entre autores e suas contribuições. A impressão que nos sobrevém é de que o universo do Teatro é incomensurável, fato patente porque abrange uma infinidade de aspectos relativos à formação do ator, ao trabalho de direção artística, a todas as técnicas relacionadas à produção de espetáculo, ao longo da história da humanidade. Mas, sobretudo, assim o percebemos porque é uma arte, de uma certa maneira, imponderável. Uma apresentação teatral desaparece para sempre no prazo de uma ou duas horas. É possível registrá-la, mas, a sensação orgânica de vida presente no espetáculo sendo apresentado não pode ser mantida indefinidamente.

Por essa razão, empregamos para promover o contato com a realidade imponderável do Teatro, o artifício simples de penetrarmos no seu universo por uma singela via de acesso: a lembrança de uma experiência, vivida e marcada por uma forte emoção, compartilhada com jovens adolescentes em sua iniciação à arte de ator. Esse nosso recorte funcionou como um portal que descortinou a partir de elementos singulares uma visão referencial para podermos buscar subsídios na literatura conhecida e para começarmos a organizar e sistematizar nossas inquietações, dando vazão ao nosso anseio de encontrar subsídios teóricos e perspectivas que contribuam para a consecução de nossos objetivos.

Neste conjunto de informações, experiências e percepções, nossas e de tantos autores, destacamos a contribuição de Berthold (2001, p. 2) por meio dos dados referentes à História do Teatro. Chamou nossa atenção, particularmente, a menção desta autora ao fato de que a forma e o conteúdo da expressão teatral foram condicionados na pré-história pelas necessidades da vida e pelas concepções religiosas, compreendendo.

que dessas concepções o indivíduo extraiu as forças elementares que o transformaram em um meio capaz de transcender-se e a seus semelhantes.

A narrativa histórica, no entanto, nos deixa em suspenso, porque, se por um lado apresenta dados aparentemente convincentes de que corresponde a uma realidade que existiu de forma bastante similar ao que se presume, por outro, deixa a desejar em suas explanações permeadas de questões inexplicáveis.

Referimo-nos, aqui, pontualmente a determinadas matrizes que ressurgem de forma tão “natural” em tantos pontos do globo, em épocas diversas e culturas igualmente diversificadas. Mais especificamente nos referimos a este “Pequeno feiticeiro” que parece saltar da parede da caverna em direção a outras plagas, visitando consciências que despontam tomadas do mesmo ímpeto de perceber a realidade e a possível supra-realidade do mundo, valendo-se, outrossim, da criatividade dos artistas disponíveis para se imiscuir na dimensão de sua existência.



FIGURA 6 – ARLECCHINO, Ator italiano da atualidade.

Fonte:Disponível em:<<http://www.lescuoledirecitazione.it>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

A WEB nos disponibiliza um imenso material de consulta em seu mar virtual de possibilidades, não nos foi difícil localizar na Itália um núcleo de pesquisa e produção artística focado na *Commedia dell'Arte*.

Na página, à esquerda, vemos um *Arlecchino* (FIGURA 6), contemporâneo com todos os elementos que o caracterizam: a máscara de

couro, o chapéu de pano, a roupa de remendos em forma de losango, e, sobretudo, a audácia, o espírito trapaceiro e a agilidade física que se recolhe, caso necessário, em momentos de profunda indolência, que o *Arlecchino* é um *Zanni*, um camponês que não gosta de trabalhar. Mais precisamente, não se submete a uma relação de trabalho que explora o indivíduo. O *Arlecchino* preza sua liberdade, se reserva o direito de ser tal como é e luta por isso à sua maneira.

Não podemos, então, nos furtarmos a esta ideia: um salto deste personagem que poderia ser tomado como símbolo do espírito do Teatro, para dentro da Escola em que resultaria? Que professor formaria um ator com tal competência, ou, por outro lado que professor apreciaria este aluno desafiador, com esta feição de pleno domínio de si?

Essa ótica nos serve como referência para abstrairmos do contexto de elementos que abordamos até o presente momento aqueles que mais singularmente servem ao nosso objetivo. Ora, nos interessa o Teatro dentro da escola, e quando falamos em “domínio de si”, nos sobrevém a ideia de autoconhecimento proposta por Zeami no Japão e no século XIV e a de treinamento mencionada por Eugenio Barba na Dinamarca, no século XX. Em suma, seja num contexto oriental diferenciado e distante do nosso, seja no Ocidente, em nossa época, estamos falando de metodologia do ensino do Teatro para seres humanos. Tal menção abre uma perspectiva sobre um contexto que vamos considerar e refletir um pouco sobre ele: como o Teatro existe ou subsiste em nossas escolas na atualidade.

Nesse sentido, recorremos a Joana Lopes, em sua obra “Pega Teatro”, que nos relata um momento em que, dentro de sua prática educativa, indagou aos professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo: “Por que não favorecer o jogo dramático de livre-criação”? (LOPES, 1989, p.117).

Joana Lopes, na sequência de seu texto, apresenta algumas respostas dadas por professores e selecionadas por ela que transcrevemos aqui para nossa reflexão:

[1] É necessário determinar um ponto de partida e um de chegada em teatro. A proposta aberta é perigosa. Traz para o aluno insegurança e uma convivência difícil. A aula de arte -teatro -vira "anarquia".

[2] Porque a proposta definitiva com princípio e fim previstos proporciona a medição dos resultados da área. Assim, a proposta resumida num exercício tradicional, na colocação de um texto, e em espetáculo com data marcada para estreia, dá a medida exata do cumprimento de uma tarefa. Fazer teatro sem a proposta do espetáculo torna a atividade muito vazia de motivação.

[3] A proposta em que não existe papel para o diretor (de teatro, ou a definição de um papel que se assemelhe) quebra a hierarquia, confunde o aluno e anula a figura do professor em "detrimento da atividade".

[4] Um processo de trabalho aberto -um teatro voltado para o processo de descoberta -não tem resultado previsível, logo as respostas são dadas a nível da improvisação. Na área de teatro tais respostas podem ferir os regimentos disciplinares e o bom andamento do ritmo escolar. "Imagine um aluno deixando a classe para buscar um material que ele viu no pátio e que lhe interessa. Como é que vai ser? Se ele resolve subir na janela para resolver o seu personagem?" (1989, op. cit., p. 118).

As observações feitas pelos professores entrevistados por Joana Lopes (1989) e os obstáculos que levantaram no sentido de desenvolver uma relação aberta com os alunos e de estimular a manifestação de sua criatividade, a nosso ver, revelam certa dificuldade de lidar com práticas educativas participativas e necessidade de ampliar o domínio teórico do assunto.

Ressaltamos, neste aspecto, a relevante contribuição de Joana Lopes, com sua perspectiva de trabalho voltada para o teatro popular. É fundada nesta experiência que ela fala sobre as considerações dos professores acerca do teatro na escola, tirando as seguintes conclusões:

O contato direto com a realidade traz muitas dúvidas e contradições que não podem ser resolvidas pelos professores, por falta de tempo-aula, por despreparo intelectual e desconhecimento da área de teatro, além da impossibilidade de exercer com o aluno a livre expressão de seus pensamentos. Conclusão: é impraticável na escola um teatro que queira desenvolver a criatividade e a livre expressão. Contudo, e para efeito de debate a favor do teatro-livre, vamos explicitar nossa proposta de teatro como prática de educação prevendo que ela necessita de um espaço com o mínimo de condição, mas não poderá acontecer quando os próprios professores são contra ele e *defensores do sistema repressivo na educação escolar*. (1989, op. cit., p. 118-119, grifo da autora).

Vemos neste comentário conclusivo de Joana Lopes, um aspecto que nos instiga na imagem do “Pequeno Feiticeiro” e na fotografia do *Arlecchino* contemporâneo. Numa tentativa de abstrair o que move os dois, em busca de um ponto em comum entre sua humanidade e animalidade, arriscamos dizer que vemos esse elemento pulsando na forma de desejo de satisfação do que nomearemos instinto de sobrevivência, tomando este termo como representativo de todas as necessidades biopsíquicas que o ser humano precisa satisfazer para continuar a existir.

Em busca de algo que justifique esta nossa abstração, vamos primeiramente à obra de Dario Fo (1999, op. cit. p. 75), em que este autor nos relata que o cidadão comum que inspirou a criação do *Arlecchino* foi o camponês faminto que invadiu Veneza durante um período de crise econômica que atingiu a população rural fazendo com que esta migrasse para a área urbana. Segundo Fo, foram vinte mil indivíduos invadindo uma cidade com cem mil habitantes, de forma que estes camponeses evadidos da zona rural se converteram em “bode expiatório de todo mau humor, como acontece com todas as minorias indefesas em evidência”. (1999, p. 75).

Fo, então, cita as características dos *Zanni*, os camponeses invasores de Veneza mencionando o seguinte:

[...] falam mal a língua da cidade; praticam toda sorte de disparates; possuem uma fome descomunal e morrem literalmente de fome; suas mulheres aceitam os trabalhos mais humildes e humilhantes, praticando até mesmo a prostituição (o mercado de trabalho de servas já estava saturado). (idem, ibidem, p.75).

Deste relato de Fo, destacamos uma estratégia ainda hoje usual no manejo dos problemas humanos quando se quer agradar o público: tomar as suas dificuldades como tema e fazer com que o mesmo se divirta com elas, sentindo-se relativamente lisonjeado por protagonizar o espetáculo e por outro lado, aliviado por ver os seus problemas aparentemente minimizados ou resolvidos em cena.

Entendemos que, por outro lado, o teatro do homem primitivo era também literalmente feito para resolver o problema da sua fome, segundo nos propõe Berthold. O “Pequeno feiticeiro” cria uma alternativa para viabilizar o sucesso de sua caçada. Pelo que se presume das imagens rupestres dispostas pelas cavernas do planeta, efetivamente o homem primitivo não somente desenvolve um ritual que pratica antes da caçada, mas, efetivamente ele caça, e por ser, essa uma atividade vital para ele, a privilegia como tema de suas pinturas que por sua vez retratam suas pantomimas.

Temos neste contexto, por outro lado, também um *Zanni* que inspira a criação do arquétipo *Arlecchino* que os estudiosos da *Commedia dell’Arte* costumam chamar de máscara, referindo-se a um estado de conexão do ator com o personagem mediante o uso da sua máscara.

O *Zanni* faminto, iletrado, autêntico por um lado em suas posições e resistente por outro, às imposições do meio urbano, inspira a criação do *Arlecchino*. É o *Zanni* realmente um indivíduo malandro que não gosta de trabalhar, ou é um sujeito esperto e criativo que não se submete a relações injustas de trabalho?

O artista popular que reflete a identidade do seu público na praça, fala das suas limitações, do seu drama, toma segundo Dario Fo (1999), o “bode expiatório”, como referência e lida com suas possibilidades de reversão do esquema opressor que o aflige, legitimando um comportamento ora licencioso, ora agressivo, justificado, talvez, pela imperfeição moral também daqueles que exercem o poder, ocupando um patamar superior apenas em relação à hierarquia socioeconômica da época.

A fome dos dois signos representantes do ser humano, digamos desta forma, sobre os quais estamos fazendo conjecturas é um sinal de alerta que aciona o seu instinto de sobrevivência. Mas, por outro lado, podemos pensar que eles também sentem necessidade da afirmação de sua presença no mundo, em sua individualidade: querem

realmente ser o que desejam ser. Nesta perspectiva, a formação de ator para o indivíduo que a ela se dedica, assemelha-se a uma construção de si com o objetivo não somente de preparar-se para compartilhar a própria arte, mas de satisfazer a sua sede de viver e de ser.

Partimos, então, deste princípio: o teatro como um espaço onde o ator dilata a intensidade de sua existência no mundo para falar da vida à vida; neste percurso, questionando, buscando e propondo, caminhos de compreensão do mundo, do outro e de si mesmo. Um espaço inovador, na medida em que se abre para a elaboração de possibilidades fundadas em crítica e autocrítica. Ou, também em transgressão, porque o espaço aberto do Teatro tudo comporta, depende da natureza desta competência crítica e dos valores que regulam ou orientam o fazer teatral.

Se examinarmos esta compreensão da natureza e função do teatro com atenção, veremos que, de certa forma, esse é o papel da ciência e, em nosso entender, deveria ser também da própria educação. Uma disponibilidade permanente para a mudança, para receber o questionamento, discutindo fundamentos e métodos. Uma construção de conhecimento ininterrupta.

Não por acaso, Barba defende a ideia de uma antropologia teatral, e podemos entender sua proposta de trabalho através do que Neusa Maria Gusmão observa em seu artigo “Antropologia e educação: origens de um diálogo”:

Na relação entre antropologia e educação abre-se um espaço para debate, reflexão e intervenção, que acolhe desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança. Nesse sentido, como ciência e, em particular, como ciência aplicada, antropologia e antropólogos estiveram, no passado e no presente, preocupados com o universo das diferenças e das práticas educativas. (GUSMÃO, 1997, p. 13).

O “espaço para debate, reflexão e intervenção”, a que se refere Gusmão, em nosso entender, presume um ciclo de trabalho singular, uma Pesquisa-Ação que se apoie no que afirma a própria Gusmão (1997), “a ciência como conhecimento é movimento que se constrói, define-se e redefine-se vinculada ao contexto histórico que a origina”.

Esse é o Teatro que, a partir das reflexões originadas por nossa trajetória inicial de estudo, poderíamos ver acontecer na escola como uma prática educativa que objetive a instauração de um espaço / tempo onde seja possível aos participantes, dialogar entre si e com a realidade, escutando a aspiração daqueles mesmos que o constroem, num processo de descoberta, de criação, de troca e de compartilhamento. Distinguindo-se neste contexto o compartilhamento, posto que podemos fazer Teatro por enorme alegria

e prazer de fazer, por razões diversas, mas, o fato social e estético do Teatro só ocorre porque existe um outro ser também presente que participa, na qualidade de espectador. É para ele a arte de ator.

Segundo Renato Ferracini (2002, p. 66) os atores não fazem a revolução social pois eles são a própria revolução significada buscando redimensionar a própria célula mater social: a relação humana.



FIGURA 7 – PEQUENO FEITICEIRO - Pintura rupestre no sul da França: o “Feiticeiro” de Trois-Frères. Período Paleolítico, segundo H. Breuil.

Fonte: Disponível em: <http://www.iesramonolleros.es/departamentos/historia/arte_prehistoria/trois_freres>. Acesso em: 20 jun. 2012.

Tal consideração de Ferracini nos reporta a um detalhe singular da pintura rupestre o “Pequeno Feiticeiro” (FIGURA 7): ele guarda na sua imobilidade, a intenção de avançar à frente, o corpo está ajustado neste sentido, mas, a cabeça se volta para aquele que captura sua imagem, fitando-o como um modelo olha para o fotógrafo. Isto nos sugere um momento especial: apesar de sua aparente intenção, interrompe o seu ato de saltar

avante, para contemplar o outro. O Teatro guarda essa possibilidade de fazer com que o indivíduo desvie o curso de seu intento, saia de si mesmo para dar atenção a outro ser que o observa, e vice-versa: entre ator e espectador se estabelece uma via de comunicação através da qual trafega o sonho, a poesia, na construção de uma utopia. Esta se desvanece em sua efemeridade espetacular, mas, o desejo de outro mundo possível, pode permanecer no coração e na mente de ambos, ator e espectador, como ponto referencial que determina o início de uma realidade nova.

2. OPÇÃO: PESQUISA-AÇÃO

A opção metodológica de uma pesquisa demanda uma afinação entre os fundamentos teóricos que compõem o seu lastro e os objetivos por cuja consecução se trabalha. Essa compreensão inicial da importância do método científico adotado em uma pesquisa foi um passo relevante para nós no percurso do nosso trabalho de pesquisa.

Segundo Pedro Demo (1997, p), o método científico faz a distinção entre ciência e outros saberes, explicitando a pretensão científica e seu domínio e, de certo modo, quem é e quem não é cientista. Em outros termos, compreendemos que Demo reforça a necessidade de capacidade de discernimento em qualquer método científico, o que em princípio, podemos designar também como lucidez.

A lucidez necessária para se analisar criticamente a realidade por uma angulação teórica, capaz também de, por outro lado, detectar o que ainda não foi percebido e averiguado é, em nosso entender, um dos pontos cruciais de uma pesquisa. O objeto de estudo que observamos; o que pretendemos encontrar mediante o trabalho de pesquisa; como faremos isto, além da análise dos dados coletados e dos resultados obtidos – são etapas que sintetizam extensa gama de outros passos que compõem o instrumento metodológico de uma pesquisa e os procedimentos distinguidos como válidos e necessários.

A gama a que nos referimos nos parece ampla e foi assim designada – gama – porque o que a antecede é a realidade concreta, eivada de possibilidades imprevisíveis. Esse é outro ponto crucial em pesquisas em ciências humanas e sociais: não tão somente observar, mas, lidar com a realidade imprevisível e, por decorrência, também incontrolável, incomensurável por suas variações correspondentes à natureza cambiante do que cartesianamente seria chamado de *objeto de estudo* (não considerado como um sujeito de estudo, com identidade e vontade própria): o ser humano,

Tal reconhecimento, conforme ressalta Demo (1999) implica na compreensão de que entre o pesquisador e o seu objeto/sujeito de estudo, em se tratando de pesquisa em ciências humanas e sociais, não há mera observação por parte do primeiro, mas interação dinâmica e dialética.

A perspectiva que se entreabre a partir destas considerações, traz para nosso campo de visão uma referência decisiva no âmbito de nossa opção metodológica: a pesquisa investiga o Teatro na Escola, ou seja, demanda um contato direto com uma realidade vigente num momento e também passível de ser completamente distinta em

outro. Isso quer dizer que estamos lidando com seres humanos envolvidos na investigação, no estudo reflexivo e também no fazer teatral. Trata-se, portanto, em nosso entender, de uma proposta de trabalho de pesquisa que demanda opção metodológica alternativa que viabilize o respeito e a consideração necessária aos atributos essenciais da condição humana tanto na sua ordem criativa quanto na sua natureza instável, mutável.

A opção que nos pareceu adequada foi a Pesquisa-Ação (PA), uma metodologia dialética, que augura, em princípio, a construção do conhecimento e o planejamento de ações necessários à consecução dos objetivos propostos pelos participantes da pesquisa, numa relação dialogal e dialética.

Neste ponto, retomamos a observação de Pedro Demo no tocante à questão da pretensão científica - a singular distinção entre saberes empíricos e ciência. Acerca da ciência como construção de conhecimento e não tão somente como descoberta, Demo observa:

O que a metodologia científica atual contesta é a coincidência postulada entre esquematização metodológica - coisa do método científico - e a simplicidade real - realidade como tal. Temos, assim, diante nós um desafio metodológico: combinar a pretensão formalizante da ciência com a imprecisão da realidade. (DEMO, 1997, p. 51).

O desafio metodológico detectado por Demo, de certa forma, pede a inserção, neste ponto de nossa argumentação, da concepção de educação proposta por Paulo Freire. Entende este que educação não pode ser sinônimo de transferência de conhecimento pelo fato de que não existe um saber feito e acabado. Por outro lado, segundo Freire, “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”. (FREIRE, 2001, p.139).

Rosiska Oliveira e Miguel Oliveira (1999) nos trazem, por sua vez, um aporte que complementa as considerações de Freire, em relação ao problema da pesquisa como processo educativo, argumentando no sentido de que:

O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem. (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1999, p. 19).

Esta é uma entre muitas perspectivas que buscam interpretar e compreender a educação, segundo Rosiska Oliveira e Miguel Oliveira, num trabalho de pesquisa que

demanda o que compreendemos como uma “escuta¹⁴” do sujeito de pesquisa que não visa tão somente ouvir o seu depoimento, analisar o seu contexto objetivo e propor uma solução ao seu problema. É preciso, em nosso entender, entrar em contato com a realidade em que estão envolvidos os sujeitos participantes da pesquisa, vivenciando com eles esta realidade em um processo de interação. A este respeito, os autores citados esclarecem que:

O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando a despertar nos dominados o desejo de mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização. (OLIVEIRA & OLIVEIRA, op.cit., p.25).

Estes autores trazem à baila a questão da formação de consciência crítica, que é feita, ao mesmo tempo, mediante e para a realização de uma investigação da realidade, visando encontrar desde a origem dos problemas que afligem os envolvidos no trabalho de pesquisa até os meios de solucionar ou conviver com estes problemas. Todos os envolvidos participam desta tarefa que tem um cunho subjetivo e propicia a formação dos participantes da pesquisa.

Ainda sob este aspecto, Rosiska Oliveira e Miguel Oliveira consideram que:

Consciência e conhecimento se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses concretos e imediatos. Motivar e instrumentar grupos populares para que assumam sua experiência cotidiana de vida e de trabalho como fonte de conhecimento e de ação de transformação acreditamos ser o objetivo da pesquisa social e da ação educativa numa perspectiva libertadora. (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1999, p.33).

Esta combinação de pesquisa social e ação educativa é uma das premissas básicas tanto da Pesquisa-Ação como da Educação Popular e nos permite evocar a necessidade que sentimos de um delineamento de um propósito emancipatório em nosso trabalho de pesquisa, conforme alerta Demo¹⁵. Este pensador em educação considera que:

¹⁴ O termo “escuta” é usualmente empregado em oficinas de Teatro com o significado de estar sensível e atento à “fala” do outro, seja esta manifesta em linguagem verbal, corporal, ou mesmo através do silêncio, do sentimento ou emoção não revelados por nenhum meio físico, todavia presente intensamente. A intenção de um personagem ou o processo de comunicação mental, intuitivo também são considerados uma forma de “escuta”. O mergulho no movimento interno psíquico do ator é uma auto-escuta importante na construção de sua competência para atuar em cena. Segundo Barba, “ter a coragem de se aproximar até ser transparente e deixar entrever o poço da própria experiência. [...] Assim, o treinamento se transformou num processo de autodefinição, [...] guiado pela subjetividade individual”. (BARBA, 1991, p. 63).

¹⁵ Emancipação é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. [...] Tem momento relevante na tomada de consciência crítica, quando o ser social

Pesquisar é primeiro duvidar, perguntar, criticar, dizer não. É querer saber por não se aceitar a ignorância. Neste patamar, pesquisa tem o mesmo sentido da emancipação, pois esta também começa dizendo não, ou pela formação da consciência crítica. Ou seja, é passo fundamental da formação do sujeito histórico que se nega a continuar como objeto. Assim, pela pesquisa não fazemos apenas discursos científicos, mas igualmente elaboramos o caminho da cidadania dos alunos, à medida que motivamos o saber pensar, o aprender a aprender, o questionamento lógico e político da realidade. A construção do conhecimento, assim entendida, educa, forma. (DEMO, 1997, p. 237).

Ao nos reportarmos a estas considerações de Pedro Demo sobre o trabalho de pesquisa científica seja ela acadêmica ou escolar, abordamos, de certa forma, também a necessária modificação dos paradigmas que orientam a pesquisa educacional.¹⁶

O processo participativo a que nos referimos se funda num compartilhamento de visões de mundo e de valores; na busca do consenso, uma trajetória na qual pode emergir, no entanto, o dissenso. Há nesse sentido, conforme alerta Demo (1999, p. 115), uma exigência de postura dialética. Trata-se de admitir a necessidade de “ver o relacionamento entre sujeito e objeto derivado da concepção específica de realidade social, não apenas fisicamente dada, mas também construída na história”.

Nossa proposta trabalho mediante a metodologia dialética, especificamente a Pesquisa-Ação, guarda sintonia com um contexto de mudanças paradigmáticas.

Neste sentido, Geraldo Lobato Franco nos auxilia na tentativa de compreensão de aspectos do contexto atual relativo à educação:

Acredita-se que a ciência (dita) normal da Educação possa estar sob fortes estímulos de mudanças paradigmáticas; conforme o demonstrado por Kuhn, ou seja, o do paradigma que, prestando mais atenção às dificuldades da ciência atual em causa, estivesse emergindo ao resolver problemas antes de impossível solução e que revelasse outros tipos de facilidade e dificuldades. (KUHN, 1970). Na educação brasileira, diversos estudos têm indicado e, de certa forma, demonstrado a frequência do uso da PAP [Pesquisa Ação Participativa] em pesquisas e práticas de ensino. Dos anos 1960 ao princípio dos 1990, isto é, 30 anos aproximadamente, a conscientização, a educação popular e a comunitária receberam considerável atenção, o que se pode deduzir da crescente bibliografia que se apresenta. (FRANCO, 2006, p. 108-109).

descobre sua condição histórica, compreendendo que em parte ela é dada, em parte é causada. (DEMO, 1997, p. 78).

16 Um paradigma é definido como um conjunto de crenças ou fundamentos que guiam a pesquisa disciplinada. Quando um paradigma não serve mais aos seres humanos, ele é, às vezes, vagarosa, mas firmemente substituído. Essa substituição é um requerimento primordial da racionalidade humana, e nessa ocasião ocorre a chamada mudança de paradigma: o festejado *paradigm shift* de Kuhn. (FRANCO, 2006, p. 108-109).

Franco prossegue em suas elucubrações, mencionando a ótica de Orlando Fals Borda, que compreende a PA¹⁷ e o contexto de sua emergência como uma resposta às necessidades educativas das populações urbanas e rurais, sendo destarte, neste contexto, consideradas suas aspirações e os potenciais de um conhecimento em ação. (FALS BORDA, 1983, apud FRANCO, 2006, p. 111).

Ainda segundo Franco (op. cit., p.112), as respostas entregues no contexto comunitário ocorrem de forma a obter-se uma reflexão de consenso sobre questões referentes ao planejamento de soluções que emergem espontaneamente da população-alvo.

Ezequiel Ander-Egg, por outro lado, assinala que:

La posibilidad concreta de organización del proceso de producción de conocimiento que, en un momento determinado, se materializa en la práctica investigadora es, a la vez, una cuestión epistemológica y política. Los investigadores hacen opciones cuando crean conocimientos, pero no son opciones inocentes, y nunca simplemente técnicas. (ANDER-EGG, 1990, p. 153).

A menção feita por Ander-Egg às opções dos investigadores abre um hiato no curso de nossa interlocução bibliográfica para uma reflexão acerca, também, do papel do investigador. A este respeito, Demo (1997, p. 33) observa que “a ciência tem sempre a marca do seu construtor, que nela não só retrata a realidade, mas igualmente a molda do seu ponto de vista”. Desta forma, ainda segundo Demo, “a ciência recorta a realidade, porque, não alcançando dominar o todo, avança por meio da estratégia aproximativa das relevâncias discerníveis” (op. cit. p.33). O papel do pesquisador, portanto, nesse contexto, é sugerido pelo próprio autor: “o cientista não é ente desencarnado, mesmo quando se traveste de neutro, mas animal político, sempre”. (idem, ibidem, p.33).

Por sua vez, Henri Desroche assinala um tipo de procedimento concernente à Pesquisa-ação que nos importa distinguir: no caso da PA, o papel do pesquisador converge para as práticas sociais de um pensamento cooperativo. Conforme ressalta o autor, “isso é urgente [...] com a condição de que tais práticas sejam inovadoras”. (DESROCHE, 2006, p. 65).

Práticas sociais de um pensamento cooperativo singularizadas pela natureza inovadora. Tal referência nos remete à problemática do “intelectual orgânico” de Gramsci e a questão da dialética do autor e do ator na Pesquisa-Ação, este último

¹⁷ Segundo Valéria Oliveira de Vasconcelos (2010, p. 1), a Pesquisa-ação pode ser entendida e nomeada de diferentes formas, Pesquisa Participante, Investigação-ação, entre outras. Aqui será utilizado o termo Pesquisa-ação (PA).

considerado por Desroche (2006) como ator da ação. Trata-se aqui, a nosso ver, de ética em pesquisa, de um contexto que envolve a postura, a práxis, as escolhas do pesquisador, fundadas em suas leituras, em sua trajetória existencial, enfim, na bagagem pessoal cultural que também aporta à pesquisa, os saberes construídos mediante sua experiência.

Essa observação é, em nosso entender, aquilo que poderíamos designar como contribuição individual do pesquisador à pesquisa, um fator que lhe compete também administrar porque integra sobretudo, também, o seu “lugar de observador”. Vemos aí um indicativo de que haverá, quiçá, momentos em que lhe será necessário deslocar-se deste lugar, o que não é simplesmente o apertar da tecla *shift* de um teclado mental e efetivar a necessária mudança.

Essa angulação da problemática da metodologia está ainda, a nosso ver, também no contexto do papel do “intelectual orgânico” proposto por Gramsci. Ora, segundo este:

A partir do momento em que um grupo subalterno se torna realmente autônomo e hegemônico, suscitando um novo tipo de Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, ou seja, um novo tipo de sociedade e, portanto, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as armas ideológicas mais sofisticadas e decisivas. (GRAMSCI, 1975, p. 1.509)

O que se abstrai desta perspectiva proposta por Gramsci, que contribui para o curso de nossas reflexões, em nosso entender, é a exigência de um nível coerente de comprometimento ético perante o trabalho que o intelectual realiza. Se refletirmos sobre o presente caso de trabalho de pesquisa, e sobre todas as considerações dos autores mencionados, nos parece patente a necessidade de adoção de uma metodologia alternativa que abra espaço para a participação de sujeitos de pesquisa que se convertam também em atores mediante a ação que desenvolvam em equipe.

Essa relação entre autor pesquisador e atores da ação da pesquisa, conforme propõe Desroche (2006, p.59) precisa ser marcada pela cooperatividade, num contexto dialógico que permita ora o ator se tornar coautor, ora o autor se fazer co-ator. Tal postura e conseqüente tomada de atitude no câmbio das mudanças de marchas e contramarchas de uma pesquisa em ciências humanas exige muito além da revisão de literatura, demanda uma disposição íntima para envolver-se de forma equilibrada e responsável, com problemas alheios, tendo o devido cuidado de sustentar um distanciamento que preserve a lucidez na análise das questões em pauta. Ao mesmo tempo implica em abdicar, de alguma forma, da condição de referência como autoridade científica pretensamente senhora da última palavra, optando pela participação num contexto de busca

compartilhada. Ora, o indivíduo participante de uma pesquisa não “é participado”, ele voluntariamente participa do processo do trabalho de pesquisa em curso.

Estas considerações sobre princípios norteadores da Pesquisa-Ação, ou melhor, dizendo, como sugere Paulo Freire (1994, p.218-219), *suleadores*, nos remetem a uma breve reflexão sobre a ciência contemporânea. No dizer de James Gleick:

Onde começa o caos, a ciência clássica para. Desde que o mundo teve físicos que investigavam as leis da natureza, sofreu também de um desconhecimento especial sobre a desordem na atmosfera, sobre o mar turbulento, as variações das populações animais, as oscilações do coração e do cérebro. O lado irregular da natureza, o lado descontínuo e incerto, têm sido enigmas para a ciência, ou pior: monstruosidades. (GLEICK, 1996, p. 3).

Talvez, por este motivo, parte significativa das pesquisas na atualidade foquem questões teóricas e lidem com métodos de pesquisa que evitam o contato direto com humanos. O lado descontínuo e incerto a que se refere Gleick (1996) pode ser compreendido como uma característica também da realidade social, desta maneira, conduzir uma PA, considerando-se este aspecto, torna-se uma tarefa difícil porque há, conforme esclarece El Andaloussi (2004), uma relação entre pesquisa e ação que compõe um cadinho de produções científicas e de relações sociais de caráter imprevisível. Por outro lado, ao evitar-se a pesquisa com humanos, reduz-se o impacto social das pesquisas acadêmicas.

Na tentativa de situar melhor a questão, refletimos sobre o que propõe José Silvério Baia Horta (2009, p.116-117), ao afirmar que “a não consideração da contribuição social dos Programas no momento de sua avaliação constitui uma crítica recorrente. Entretanto, a concordância com a introdução dessa dimensão no modelo não é unânime”. Horta (2009) ressalta que os argumentos contrários consideram que a introdução de indicadores sociais poderia “solapar” a pressão pela qualidade. Tais contestações, segundo Horta, se fundam na ideia de que importante é ciência de qualidade, independente de ter aplicação prática, apelando também para o risco de se abrir espaço para uma politização inadequada da pesquisa ou de se transformá-la em uma prestação de serviço que se converte em um indicador de qualidade. Mas a objeção maior está relacionada com a dificuldade ou a impossibilidade de introduzir-se esse quesito no modelo.

Horta (2009) aborda uma questão que nos parece crucial para reflexão no momento de uma tomada de posição, tanto em relação a uma questão a ser investigada, quanto à opção por uma determinada metodologia. O que mobiliza o pesquisador, o que

o incomoda, o que o leva à decisão última de mergulhar na realidade para identificar sua natureza, se relacionar com ela e se possível transformá-la? Como pretende realizar este mergulho? No caso da PA, sobretudo, trata-se de um mergulho com as pessoas, no universo de interesse delas e também, do pesquisador.

No decurso de nosso trabalho de pesquisa, desde os momentos reflexivos que antecederam a elaboração de nosso projeto, nos registros de intenções iniciais, essa reflexão ética esteve presente e continuou na própria concepção gradual do caminho percorrido.

Perante as considerações de Horta (2009) e de El Andaloussi (2004), mormente no que se refere à defesa que este faz no sentido de efetivar-se mais intensamente a pesquisa em educação nos países em desenvolvimento, nos sobrevêm uma algumas questões que nos sensibilizam. O pesquisador, conforme já afirmamos, não é uma *tabula rasa*, alheio ao contexto em que está inserido, alienado em relação aos problemas do universo em que transita. Muito menos, acreditamos, é desprovido de senso de responsabilidade social, insensível aos apelos da realidade, às demandas de seu país e de sua gente. Neste sentido, argumenta Todas as argumentações até aqui encadeadas perfazem uma sucessão de pontos a serem examinados, e estão de certa forma, vinculadas a estas questões que formulamos em relação à situação do pesquisador. Ou, seja, em suma, o pesquisador diante do problema que o desafia em seu trabalho de pesquisa e diante do contexto acadêmico em que está de inserido.

2.1 LIMITAÇÃO CARTESIANA À DIMENSÃO HUMANA

A observação de Demo sobre a Pesquisa-Ação como ato de fé na potencialidade da comunidade, com a qual se partilha e desenvolve o trabalho de pesquisa, nos recorda sua contraposição, constituída pelo que compreendemos como ato de fé na potencialidade da ciência de René Descartes, contido na sua obra Discurso do Método, e fundamento da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, documento que determina as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Trazemos aqui, a título de esclarecimento, a definição de pesquisa adotada pela Resolução 196/96:

A presente Resolução adota no seu âmbito as seguintes definições:
II.1 Pesquisa – classe de atividades cujo objetivo é desenvolver ou contribuir para o conhecimento generalizável. O conhecimento generalizável consiste em teorias, relações ou princípios ou no acúmulo de informações sobre as quais estão baseados, que possam ser corroborados por métodos científicos aceitos de observação e inferência (Res 196/96, II. 1, 2007, p.88).

As questões que envolvem as diretrizes e normas desta resolução nos interessaram sobremaneira porque logo à primeira vista se nos evidenciou o conflito existente entre a ideia de controle e de conhecimento generalizável e a pesquisa qualitativa que abre espaço para a participação autônoma dos sujeitos de pesquisa. Ora, se a participação é espontânea, autêntica, marcada pelo respeito à individualidade e vontade do sujeito participante, como poderá, ao mesmo tempo, ser esta participação controlada, prevista e converter-se o resultado da pesquisa tão somente em conhecimento generalizado? É possível generalizar a complexidade da natureza humana?

Por outro lado, os procedimentos de uma pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais são diferentes dos empregados em pesquisas biomédicas, essa é uma questão a ser também considerada. Sobretudo, entendemos que se trata de uma discussão que envolveria uma infinidade de questões.

Os aspectos que nos intrigaram, em nossos estudos sobre metodologia científica, são referentes às pesquisas qualitativas e, sobretudo, à Pesquisa-Ação, nossa opção metodológica para o desenvolvimento de nosso trabalho de pesquisa, metodologia cujo perfil a distingue no universo dos “métodos científicos aceitos” mencionados na Resolução 196/96.

O estudo e a reflexão sobre a pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais nos possibilitou, então, compreender que estamos em busca do imprevisível, talvez, mais do que o previsível. Assumimos esta condição de risco: a hipótese é uma referência inicial do trabalho de pesquisa que pode ou não ser constatada e, sobretudo, também pode ou não existir em pesquisas em ciências humanas e sociais uma hipótese formulada. Concordamos com Stephen Kemmis e Robin Mactaggart (1998) que alertam para o fato de que “a realidade social não é algo que exista e possa ser conhecida com independência por aquele que queira conhecê-la, mas é uma realidade subjetiva, construída e sustentada por meio dos significados dos atos individuais”. (MACTAGGART & KEMIS, 1998, p. 116).

A preocupação com o que se constata tem seu maior peso, a nosso ver, no sentido da constatação e sua finalidade, que podem vir a ser, em sua emergência imprevista, mais interessantes do que tudo que se pressupôs ou se perseguiu na própria jornada de investigação. E, se nada ocorre nesta perspectiva, resta a própria jornada e a formação dos atores envolvidos na pesquisa, formação efetivada durante esta ou a partir desta em diante, constituem um resultado do trabalho de pesquisa a ser considerado como contribuição efetivada.

Segundo Kurt Lewin:

El manejo racional de los problemas sociales (la administración social) por tanto, procede en forma de una espiral constituida por etapas, cada una de las cuales se compone de un proceso de planeación, acción, y obtención de información sobre el resultado de la acción. (LEWIN, 1991 [1947], p. 18).

A perspectiva de trabalho em ciclos de planejamento, ação, reflexão e alteração (caso necessário) do planejamento inicial para elaboração de uma nova proposta de ação, tem o que chamaríamos de pés realmente no chão em movimento passo a passo. No entanto, considerando-se que o caminhar se faz mesmo pela produção de desequilíbrio e reequilíbrio do corpo, o procedimento como um todo exige sensibilidade e sensatez, e como ressalta Lewin: esperança. Ao situar o próprio trabalho investigativo sobre maiorias e minorias, sobre as relações entre distintos grupos Lewin afirma que:

El desarrollo de esas relaciones y de las ciencias sociales tendrá que confrontar muchos obstáculos. Pero tengo la esperanza de que los esfuerzos investigativos en esta área llegarán a tener influencia permanente en las relaciones intergrupales y en la historia de este país. Es también claro que esta tarea exige de los científicos sociales mucho coraje en el sentido en que Platón lo define, como el dar lo mejor que podamos dar para ayudar a los demás. (LEWIN, op.cit., p. 18).

De certa forma, estas são observações que reiteram reflexões já feitas no corpo do presente texto, ressaltando um aspecto que nos parece bastante significativo e pertinente ao nosso trabalho de pesquisa em curso: a interação entre a teoria e a empiria, ou o encontro entre o pesquisador e o mundo social que gera o conhecimento.

Kurt Lewin é um marco na trajetória histórica da Pesquisa-Ação. O termo Pesquisa-Ação foi cunhado por ele, assim como a metodologia que para Lewin consistia em análise, coleta de informações, planejamento, execução e avaliação, em passos cíclicos, fundados num movimento de ação-reflexão-ação.

O texto supracitado de Lewin foi publicado pela primeira vez em 1947. Deste período em que Lewin desenvolveu seu trabalho referencial até os tempos hodiernos,

muitos pesquisadores optaram pela Pesquisa-Ação. Orlando Fals Borda na Colômbia, Stephen Kemmis na Austrália, Rodolfo Stavenhagen no México, Henri Desroche na França, Michel Thiollent e Carlos Rodrigues Brandão no Brasil, entre outros. Estes autores compõem um contingente significativo de pesquisadores que tem se dedicado à Pesquisa-Ação de formas relativamente distintas, mas conectadas entre si por uma postura que guarda afinidades com a proposta original de Kurt Lewin.

Henri Desroche, a este respeito, considera que a Pesquisa-Ação assume diversas configurações, pesquisa participativa, pesquisa conscientizante, análise institucional, pesquisa militante, Sociologia de intervenção e, até mesmo, – embora não seja a mesma coisa–, Antropologia prática (*praticienne*) *action research*, sem mencionar os chamados dispositivos reivindicados pelas dinâmicas de grupos, seminários operacionais e técnicas de criatividade. (DESROCHE, 2006, p. 58).

Tal diversidade, ao olhar perscrutador do autor revela um ponto comum que o autor define como sendo o “hífen entre pesquisa e ação”, ou seja, a chave está na cooperação, que, senão ocorre entre os dois tipos de personagens, pelo menos se dá entre dois tipos de papéis: o de um autor de pesquisas e o de um ator social. Desroche (2006) ressalta que “dependendo das tendências ou dos humores, uns usam o hífen para separar, outros o usam para juntar esses papéis. Os melhores e os mais obstinados se esforçam para separar e para juntar”. (idem, *ibidem*, grifo do autor).

Por outro lado, o autor destaca como característica relevante da Pesquisa-Ação aquilo que considera também, um sinal de excelência do trabalho de pesquisa realizado. Afirma Desroche que “alguns autores – inclusive eu – tendem a considerar ótima uma Pesquisa-Ação quando é pesquisa co-operativa”, ressaltando que “o que importa é a *natureza da cooperatividade* entre o ou os autores de pesquisas e o ou os atores da ação”. (op. cit., p. 58-59).

Khalid El Andaloussi, professor de Ciências da Educação na Universidade Mohamed V no Marrocos e pesquisador em educação infantil e alfabetização fez, também, sua opção pela Pesquisa-Ação. El Andaloussi, em sua obra “Pesquisas-Ações: Ciência, Desenvolvimento, Democracia”, abre inúmeras perspectivas de reflexão, dentre elas, destacamos uma que oferece nova luz ao curso de nossa interlocução com o pensamento dos autores que citamos até aqui. Afirma o autor que nos últimos cinquenta anos, os pesquisadores, insatisfeitos em relação aos paradigmas e métodos de pesquisa ditos clássicos, vêm explorando outras possibilidades. Segundo a visão do autor, a

Pesquisa-Ação nasceu dessa necessidade. Apresenta-se, destarte, como uma *démarche*¹⁸ que responde às expectativas dos pesquisadores e dos profissionais, tanto em ciências humanas quanto em educação. Todavia, o autor considera, como toda abordagem em construção, a Pesquisa-Ação cai em classificações – às vezes simplórias -, opondo-a aos outros paradigmas de pesquisa, geralmente oposta aos métodos de abordagem positivistas. (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 58.)

Entretanto, fundado nos estudos que desenvolveu e em sua prática como pesquisador, o mesmo autor reconhece que poderia limitar-se às sínteses já existentes sobre as possíveis perspectivas da Pesquisa-Ação, no entanto, admite que prefere reconsiderar esta literatura de acordo com o ângulo de visão que parte de um país em desenvolvimento e, particularmente, ressalta, da Pesquisa-Ação que conduz no Marrocos há quinze anos (2004, op. cit., p. 59). Justifica esta opção considerando que encerra maior possibilidade de oferecer contribuição para a introdução do debate sobre a questão da pesquisa científica e da pesquisa em educação, participando do desenvolvimento das ciências da educação nos países em desenvolvimento. (idem, ibidem, p.59).

Tal posicionamento soa para nós como eco de um discurso conhecido. O próprio El Andaloussi esclarece, em seu prefácio à sua obra traduzida e publicada no Brasil:

[...] a perspectiva de ser lido no país e na língua de Paulo Freire, um dos pioneiros das abordagens participativas e da pedagogia das classes desfavorecidas, representa para mim um presente formidável. [...] Agradeço vivamente e espero que seu projeto contribua para enriquecer o debate sobre Pesquisa-Ação. (2004, op. cit., p.9)

Refere-se o autor ao debate nos países de língua portuguesa e especialmente ao Brasil, trazendo à baila um contexto que sobremaneira nos interessa, nas palavras do próprio autor: a relevância da pesquisa científica em educação nos países em desenvolvimento. Concordamos com ele quando afirma que “para o sistema educativo, a pesquisa é geradora de energias novas. Nenhum sistema educativo pode se desenvolver sem o apoio de reflexões filosóficas e de pesquisas científicas”. (2004, op. cit., p.47).

Reiteramos aqui as passagens que consideramos relevantes no contexto da obra desse autor porque em um dado momento de suas reflexões, ele tangencia nossas

18 Nota de El Andaloussi: “Liu estabelece uma distinção entre técnica, método e *démarche*. Esta última remete a um estado de espírito e não ao domínio de uma técnica ou de um método específico”. (2004, op. cit., p.58). LIU, M. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris: L’Harmattan, 1997.

próprias inquietações, afirmando que enquanto a pesquisa for marginalizada e enquanto obstáculos não forem removidos e, concomitantemente, o educador continuar inconsciente da necessidade de romper a rotina e a reprodução automática dos valores educacionais, a pesquisa não parecerá necessária nem relevante. Tais considerações o levam a formular as seguintes perguntas: Para que serve a pesquisa? A quem ela serve? (2004, op. cit., p. 47).

Estas duas questões nos remetem à sustância teórica da exposição feita em inglês, sem texto previamente escrito, por Paulo Freire no Instituto de Educação de Adultos da Universidade de Dar-Es-Salaam na Tanzânia em 1971:

Considero importante, nesta altura de nossa conversa, insistir mais uma vez sobre o caráter político da atividade científica. A quem sirvo? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática. (FREIRE, 1999, p. 36).

Esse olhar voltado para as próprias raízes culturais, sensível aos problemas de sua gente, ressaltamos, outrossim, nos sensibiliza tanto quanto o legado de Orlando Fals Borda.

Em seu artigo *Orlando Fals Borda, sociólogo del compromiso*, Gonzalo Cataño, sociólogo e professor da *Universidad Externado de Colombia*, em Bogotá, na Colômbia, nos fala do trabalho de pesquisa de Fals Borda nos seguintes termos:

Como investigador, deseaba conocer la vida de las comunidades mediante entrevistas, observaciones directas y consulta de archivos históricos, pero, a diferencia del pasado, ahora pensaba que se debía ir más lejos. Los resultados de la investigación no se debían destinar únicamente a multiplicar el acervo de las ciencias o a iluminar la inteligencia de las élites que dirigían el Estado. Por el contrario, debían retornar a las personas que los habían producido. (CATAÑO, 2008, p. 87).

Desta forma, segundo Borda, as pessoas poderiam examinar sua situação e tomar consciência de seus próprios problemas. O pesquisador, então, se converteria em um mediador que ajudaria a aflorar o passado, as tradições mais estimadas e as lutas e experiências que em outros tempos promoveram a afirmação e o progresso do grupo. (CATAÑO, 2008, p. 87, tradução nossa).

A opção de Borda pelos camponeses no desenvolvimento de seu trabalho de pesquisa sobremaneira nos sensibiliza porque compreendemos que representam estes os seres humanos em situação crítica, sem apoio, com aspiração a uma vida digna a que têm direito. De certa forma, os nossos sujeitos de pesquisa se encontram em análoga

condição. O acesso à formação humana fundada em uma concepção de educando que considere todos os aspectos do seu desenvolvimento, não privilegiando apenas a dimensão cognitiva do processo, também é um direito destes alunos participantes, de todos os alunos, enfim.

Por outro lado, busca-se, nesta perspectiva, desenvolver um processo educativo conforme propõe Carlos Rodrigues Brandão (2002), que deverá responder em boa medida por aquilo que virá a tornar fecundos os outros relacionamentos entre as pessoas e deverá “*com-participar*” da definição de novas buscas e de outros esforços por tornar humano e feliz um mundo tão ameaçado pela desigualdade, pela exclusão, pela injustiça e pela massificação dos conhecimentos, dos valores e das sensibilidades humanas. (BRANDÃO, 2002, P. 193).

No contexto do trabalho de pesquisa, é nesta perspectiva também que a Pesquisa-Ação dialoga com a Educação Popular. Os participantes da pesquisa tem oportunidade de analisar a própria realidade, definir as próprias demandas e se articular para tomar iniciativa: atuar, refletir, avaliar processo e resultado, e retomar o ciclo dialético da Pesquisa-Ação, se for o caso.

2.2 ÉTICA E PESQUISA-AÇÃO: PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. [...] não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade [...]. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato do animal com o mundo, [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão (FREIRE, 1980, p. 17).

Diante desta perspectiva proposta por Paulo Freire, nos reportamos à observação de Michel Thiollent a respeito desta cobrança de tomada de atitude. Considera Thiollent que: “muitas pessoas ainda têm medo da metodologia participativa, achando que, com esse adjetivo, ela se tornaria menos científica, ou mais exposta a manipulações”. (THIOLLENT, 2006, p. 156).

Assinala Thiollent que após os avanços da pesquisa participante da década de 1981 no Brasil, ocorreu um recuo na área acadêmica, mas, em compensação, a partir dos anos 90, as chamadas "metodologias participativas" ocuparam maior espaço, nas áreas de atuação de ONGs e da cooperação técnica internacional, onde são objetos de sistematização (BROSE apud Thiollent, 2006, p. 156).

Por outro lado, no quadro das atividades de extensão universitária, os quatro Seminários de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE), organizados entre 1996 e 2001, revelaram o interesse de muitos universitários em matéria de metodologia participativa e de Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2006, p. 156).

O autor prossegue em sua explanação, explicitando aplicações e avanços da Pesquisa-Ação no mundo, na atualidade que, de certa maneira, podem dirimir os temores dos pesquisadores:

As metodologias participativas têm adquirido maior aplicação em áreas de educação e organização, principalmente em países anglo-saxônicos (McTAGGART, 1997). Ademais, conseguiram reconhecimento em certos organismos internacionais: neste último contexto, equipes de especialistas lidam de modo participativo com os *stakeholders* implicados em programas sociais, planos de desenvolvimento rural, local ou sustentável, e em educação e gestão voltadas para o meio ambiente. (2006, op. cit., p. 156).

Fals Borda (1980, p. 78) afirma que, na Pesquisa-Ação: “Nenhum intelectual ou investigador deve determinar por si mesmo o que se possa investigar ou fazer em campo, pelo contrário, deve definir suas tarefas em consulta com as bases populares”. A nosso ver esta afirmação assertiva a intenção de escuta dos participantes implícita (e explícita) na pesquisa, na medida em que seus anseios, saberes e proposições, aportam uma realidade singular e ao mesmo tempo legitimam o trabalho a ser desenvolvido pelo pesquisador. Sobretudo, conforme propõe Fals Borda (1980, op. cit. p.78), resolve “não somente a questão do ‘para quem’ os trabalhos e os estudos, mas, o problema da própria inserção do científico no quadro social e sua justificação pessoal no meio onde lhe cabe atuar”.

A singularidade da Pesquisa-Ação, como propõe Desroche (2006), reside na cooperatividade, e sua excelência, na natureza desta cooperatividade.

É notória, em nosso entender, a distinção da proposta de Pesquisa-Ação de Thiollent, que nos fala de pesquisadores, extensionistas e consultores exercendo papéis de articuladores:

A Pesquisa-Ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com

conhecimentos diferenciados, propondo soluções, aprendendo na ação. Nesse espaço, pesquisadores, extensionistas e consultores exercem um papel articulador e facilitador em contato com os interessados. Possíveis manipulações devem ficar sob controle da metodologia e da ética. (DESROCHE, op.cit., p. 156).

Tais considerações nos fazem pensar em como se dará o controle da metodologia e em que padrão ético se fundará esse trabalho de pesquisa a que se refere Thiollent (2006). Essa nos parece ser uma questão sobre a qual precisamos refletir porque o próprio autor afirma que a metodologia científica de que precisamos deve ter outras dimensões associadas à crítica, à reflexividade e à emancipação. Fals Borda (2006), a seu turno, considera que “a ideia de compromisso com os problemas da sociedade para resolvê-los – primeiro entendê-los e logo resolvê-los – é uma das raízes da investigação-participativa”. Ora, crítica, reflexão e emancipação tem a ver, em nosso entender, com uma questão básica proposta por Borda: para que o conhecimento e para quem vai o conhecimento. (BORDA, 2006, p. 74-75). Essa, em nosso entender, é uma questão central a ser pensada quando nos preocupamos com a ética em pesquisa.

El Andaloussi, a seu turno, sobre esta questão referente à ética em pesquisa, observa que na relação cooperativa desenvolvida mediante a Pesquisa-Ação:

A pessoa humana adquire sua dignidade. Não é mais considerada objeto de pesquisa semelhante aos sais minerais ou à natureza da rocha. O respeito e a emancipação da pessoa humana são direitos fundamentais, tanto na pesquisa como na ação: a pesquisa não se faz sobre as pessoas, mas com elas. Com a Pesquisa-Ação, inicia-se uma nova ética. (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 81).

Do conjunto de contribuições aportadas ao curso da presente reflexão, estas considerações de El Andaloussi tem, a nosso ver, um peso singular na reflexão sobre o papel do pesquisador, de sua responsabilidade social, das implicações éticas de uma pesquisa.

Brandão (2002, p. 193-194) observa que estamos ingressando em uma era em que a educação é desafiada a deixar de ser um instrumento dos interesses do capital que são realizados por meio da subordinação de pessoas ao exercício dos trabalhos que garantem a supremacia destes interesses sobre os direitos humanos. O autor nos sugere que devemos pensar, como educadores, em uma educação destinada a ser, de maneira contínua, permanente, aquilo a que nós próprios estamos destinados e não aquilo que nos “destina a”, fora da realização consciente e corresponsável do que nos torna mais e mais humanos e solidariamente felizes. A obra da qual extraímos este excerto de Brandão intitula-se “A Educação Popular na Escola Cidadã”, em que o autor propõe a

ideia de uma educação que seja uma experiência participante da vida de cada pessoa em todos os ciclos de sua existência. Tal concepção de educação pressupõe uma definição dos seres humanos não apenas como seres racionais ou sociais, mas como pessoas humanas, no dizer de Brandão, “em contínuo e fecundo processo de redescoberta de si-mesmas, do outro e do mundo, através de uma educação continuada ao longo de toda a vida”. (BRANDÃO, 2002, p. 195).

É neste entrecruzar de visões de mundo, de educação, de vida plena e de ser humano que a Educação Popular e a Pesquisa-Ação guardam afinidades, em nosso entender, abrindo uma perspectiva inovadora na medida em que permite ao indivíduo participar aportando a contribuição única de sua individualidade e somando outras tantas quantas possíveis num rico processo coletivo de trocas, aprendizagens e iniciativas solidárias.

Danilo Streck e Carlos Rodrigues Brandão (2006), neste sentido, entendem que uma pesquisa é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores, compondo um aprendizado no qual todos aprendem uns com os outros e através dos outros. Trata-se de uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave não é o próprio conhecimento, mas é antes dele, o diálogo.

Os autores ampliam sua visão, estendendo o diálogo de pesquisas participantes a um diálogo entre grupos e povos, para os quais a busca de conhecimento de si e de sua realidade é parte do desafio de sonhar a possibilidade de virmos a transformar aos poucos o mundo do mercado em que vivemos, em direção ao mundo da vida. Tal perspectiva de transformação também nos mobiliza. De alguma forma, nossa expectativa em relação ao trabalho de pesquisa através de uma metodologia dialética é que a Pesquisa-Ação possa contribuir para a constituição de outro mundo possível, “um mundo de vida social onde caibam todos e todas: todo meu eu, todos nós e todos os outros. Mulheres e homens livres, justos, incluídos, igualados em suas diferenças, ativos, críticos, criativos e criativamente participantes”. (STRECK & BRANDÃO, 2006, p. 14-15).

2.3 METODOLOGIA DIALÉTICA: O CAMINHANTE QUE CONSTRÓI O CAMINHO

O processo de validação do conhecimento, a legitimação do saber, quando adentramos o campo das ciências humanas e sociais, apresenta suas limitações. Conforme observa Pedro Demo:

As ciências ditas sociais ou humanas possuem, diante das ciências exatas e naturais, apenas uma diferença suficiente, não de natureza. A diferença advém, para além de histórias próprias, de marcas específicas da realidade, pois é diferente recortar nela o que seria social ou o que seria natural ou exato. Entretanto o desafio do método é, no fundo, o mesmo: busca-se tratar com precisão uma realidade imprecisa. É, como regra, mais fácil formalizar as partes menos históricas da realidade. Como sugere Perelman, é mister hoje romper com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes, que privilegia o “more geométrico”, ou seja, o modelo das ciências exatas. (DEMO, 1999, p. 52-53).

O peso das inquietações que permearam a presente pesquisa formou, de certa maneira, o lastro que manteve o nosso navio boiando sobre as águas do vasto e caótico mar em que navegamos. Desta forma alegórica definimos a expectativa que nos impulsionou em busca das balizas que compuseram as referências teóricas do nosso trabalho de pesquisa.

Queríamos navegar, ou em outros termos, avançar em grupo e com relativa segurança. A inquietação foi o que nos mobilizou diante do problema inicial e a aspiração de sermos bem sucedidas na sua abordagem, no ato de lidar com ele, correspondendo da melhor forma possível ao seu apelo.

Neste sentido optamos por uma metodologia de pesquisa que efetivamente privilegiasse a natureza cooperativa do trabalho, como propõe Desroche (2006) e que permitisse por decorrência, a opção por uma ação também calcada na solidariedade constituída entre pares que identificassem um objetivo comum e se lançassem ao espaço dialógico da pesquisa para desenvolver o trabalho que se propuseram realizar.

A compreensão que tínhamos sobre a PA nos dava conta de que para tornar-se um espaço dialógico o campo de investigação demanda acuidade mental, sensibilidade, capacidade de redirecionamento, disposição para compartilhar o desenvolvimento do processo por parte dos envolvidos no trabalho de pesquisa. No caso do pesquisador, o autor da pesquisa, a constituição deste espaço dialógico implica em respeito a uma vontade, a uma necessidade que não é tão somente a que inicialmente privilegiou.

Destarte, considerando que cooperação é uma operação em equipe entendemos

de antemão que seria possível exercer certo controle sobre a nossa participação, mas em relação ao grupo participante, não tínhamos uma previsão.

Pedro Demo referindo-se à Pesquisa-Ação Participante considera que esta “é um ato de fé na potencialidade da comunidade” (DEMO, 1985, p. 66). Com referência à extensão e à natureza da participação, Demo sugere que “no caso ideal, a comunidade participa de todo o processo: proposta de investigação, coleta de dados, análise, planejamento e intervenção na realidade” (1985, op. cit., p. 65, tradução nossa).

Neste sentido, a abertura para a participação em uma Pesquisa-Ação, instaura um processo de trabalho em aquele que seria em uma pesquisa clássica o sujeito da pesquisa, se converte em ator da pesquisa. Outrossim, pelo poder decisório que lhe é conferido no contexto do processo dialogal e da ação em curso, sua participação torna o trabalho de pesquisa uma construção concomitante do próprio caminho que é definido e percorrido. Conforme William César Castilho Pereira (2001), os participantes ampliam a própria consciência crítica, perscrutam a própria realidade, planejam, refletem e atuam, superando-se a ideia de um investigador acadêmico elitista e *expert*, dicotomizado entre o saber teórico e prático. (PEREIRA, 2001).

Estas reflexões sobre a Pesquisa-Ação marcaram a concepção inicial do trabalho de pesquisa, lançando luzes sobre as nossas dúvidas e inquietações.

A maior delas, certamente, era a percepção de que o aspecto teórico visto pela perspectiva dos autores consultados e suas concepções sobre Pesquisa-Ação, assim como a sua prática eram uma referência para o desenvolvimento do nosso trabalho cujo teor podíamos antecipar em parte. A nossa prática, a realidade encontrada e o processo sendo desenvolvido constituiriam algo que não conhecíamos ainda.

A disposição com que iniciamos o nosso trabalho de pesquisa foi esta, animada pelo desejo de participar da construção do conhecimento que emergiria e da busca de soluções ou de formas de minimização dos problemas encontrados, junto com o grupo envolvido na pesquisa.

O primeiro contato com o grupo inicial que tivemos ocorreu de maneira informal por meio de uma conversa que tivemos na escola. Ao indagarmos se gostariam de fazer parte de nossa pesquisa, sugeriram que a Oficina de Teatro que propúnhamos tivesse como tema o *bullying*. Os alunos que se interessaram pela nossa pesquisa formavam já um grupo que estudava a problemática do *bullying*. Consideravam que havia na escola um número bastante expressivo de alunos praticantes e uma quantidade possivelmente grande de vítimas desta microviolência. Sentiam, destarte, necessidade

de fazer alguma coisa, talvez descobrir pessoas sofrendo intensamente o problema ou mesmo combater o *bullying* por meio de divulgação dos males que causa, de sua natureza e outros aspectos importantes no sentido de conscientizar alunos e professores.

Nesta ocasião foi-nos apresentado um *blog* criado por um dos membros do grupo que parecia exercer liderança sobre os demais. Os textos publicados, as imagens e os *links* deste *blog* faziam referência a artistas e cantores americanos e brasileiros que sofreram *bullying* na infância ou na adolescência.

Nossa proposta de realização de um trabalho de pesquisa em educação na escola empregando como metodologia a Pesquisa-Ação, e instaurando uma Oficina de Teatro foi aceita por mais um aluno que não integrava o grupo interessado na questão do *bullying*, mas dedicava-se ao Teatro desde a infância.

A fonte de pesquisa deste grupo em relação ao *bullying* era a Internet, averiguamos isso no contato inicial.

Aproveitamos esse momento em que conversamos sobre a possível participação destes jovens para explicar os objetivos da nossa pesquisa, a forma pela qual realizaríamos o trabalho de pesquisa, as razões que nos mobilizaram para desenvolver esse trabalho e as nossas expectativas em relação ao grupo.

Relatamos para eles de forma sucinta, o apreço que temos pelo Teatro e a nossa crença no sentido de que pode esta atividade oferecer ao jovem oportunidade de descobrir suas potencialidades, desenvolver não somente habilidades específicas para atuar no palco, mas também competências para a vida.

Discutimos o fato de que, por meio do Teatro poderíamos encontrar formas de auxiliar na reflexão sobre o *bullying* que gostariam de desenvolver na escola, apresentando esquetes nas salas de aula, por exemplo. Não estava claro para eles como fariam isso, no entanto, não contrapuseram nada, apenas tinham a ideia inicial de “fazer alguma coisa para ajudar”.

Fizemos questão neste momento, de deixar claro que acreditávamos que eles seriam capazes de cooperar, porque viviam a realidade da juventude atual, estavam em contato direto com o problema do *bullying* e poderiam em virtude de sua sensibilidade e solidariedade propor algumas soluções, ou no mínimo ações que minimizassem os problemas de convivência na escola.

A partir desta conversa pudemos definir alguns aspectos de nosso projeto de pesquisa, mencionando a escola em que estes alunos estudavam como escola campo e o

bullying como tema gerador escolhido por eles para a Oficina de Teatro que ministrariamos.

Essa interlocução foi interrompida, então, até o momento em que, após a aprovação do nosso projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, pudemos dar início ao trabalho.

O nosso primeiro encontro na escola com os alunos do grupo inicial e os novos interessados deu-se no horário do recreio. Tal oportunidade foi facilitada pela escola que permitiu a nossa entrada para conversar com esse grupo de alunos.

Já havíamos apresentado para a direção da escola as diretrizes do projeto de pesquisa, que foram aprovadas, articulando-se neste momento a definição de espaço físico a ser ocupado e a liberdade para escolher dia e horário extraturno para desenvolvermos o trabalho de pesquisa na escola.

Nessa conversa que tivemos com o diretor da escola, ficou acertado que dois alunos se encarregariam de convidar os demais colegas da turma do 2º ano do Ensino Médio para participar da nossa pesquisa.

Esses procedimentos iniciais coincidiram com a primeira fase da metodologia da pesquisa, em que estabelecemos os primeiros contatos definindo aspectos Em relação à Pesquisa-Ação, entendemos que se tratou da fase de instalação da pesquisa.

Para tanto tivemos que visitar a escola durante quatro dias no horário do recreio com o intuito de articular a disponibilidade dos alunos, buscando um dia na semana e um horário em que todos pudessem participar.

Por ocasião de nossa primeira visita, 14 alunos se apresentaram como interessados em participar da pesquisa. Tivemos o cuidado de prestar primeiramente esclarecimentos sobre o TCLE e falamos também sobre a Pesquisa-Ação enfatizando a importância para nós da participação deles, em virtude da contribuição que poderiam oferecer a partir de sua ótica, de sua experiência de vida em sintonia com a realidade da juventude na atualidade.

O processo de trabalho de pesquisa com a participação dos jovens foi relatado no capítulo *Bullying: a outra face da moeda*. O desenvolvimento da Pesquisa-Ação emerge mediante os relatos que fizemos e os registros das falas e ações dos jovens que apresentamos neste capítulo.

Ressaltamos que para os jovens a oportunidade de participar de um trabalho de pesquisa foi bastante significativa, temos esta impressão em virtude da forma como se

sentiam tratados como colaboradores cujo contribuição é recebida, incorporada ao conjunto de reflexões da pesquisa.

O espaço aberto ao diálogo que a Pesquisa-Ação instaurou os levou a pensar nas relações que têm desenvolvido no ambiente escolar; neste sentido, se sentiram gratificados porque os seus problemas foram discutidos, trazidos à baila e se converteram em motivo de reflexão e de manifestação solidária entre pares.

Entenderam sobremaneira a necessidade de aceitarem-se mutuamente, buscando uma compreensão de limitações e ao mesmo tempo cultivando uma disposição para a superação dos problemas, empenhando-se nisso com novo alento e um pouco mais de firmeza e convicção.

Tomamos as palavras de Streck e de Brandão (2006) sobre a pesquisa compreendida como uma pedagogia de criação solidária, distinguindo-as como referência para o nosso próximo capítulo sobre o *bullying*, tema que sensibilizou os jovens participantes da pesquisa, e cuja defesa em favor de uma mobilização em torno deste problema fundou-se nos argumentos deste autores. Mesmo sem conhecê-los, sem acesso ao excerto supracitado, conseguiram explicitar com clareza as razões pelas quais queriam pesquisar o assunto e desenvolver um trabalho a partir deste estudo. O próximo capítulo tratará portanto do *bullying* microviolência que tem ocupado a mídia e envolvido educadores, especialistas e pesquisadores na investigação e busca de solução para este problema. Nele faremos o registro de nossas pesquisas, estudos e iniciativas do grupo participante relativas ao *bullying*.

3. BULLYING: A OUTRA FACE DA MOEDA

Os jovens participantes da pesquisa escolheram o *bullying* como tema gerador da oficina de Teatro da nossa pesquisa. Conforme já esclarecemos em outro ponto desta dissertação, o interesse destes jovens pela questão do *bullying* é anterior ao nosso contato. Ocorreu, na própria escola em que estudam, um episódio que trouxe o assunto à baila e um pequeno grupo de alunos começou a pesquisar a problemática do *bullying* por conta própria, valendo-se da WEB para investigar sites, *blogs*, movimentos na rede social e alguma literatura específica encontrada em sites não científicos.

Na ocasião em que nos encontramos para conversar sobre o que planejávamos realizar em relação ao nosso trabalho de pesquisa, os jovens não fizeram relatos pessoais sobre problemas vivenciados por eles, mas se reportaram a algo que sobremaneira os sensibilizava: a possibilidade de haver muita gente sofrendo com o *bullying*, entre eles e sem que ninguém soubesse. Sentiam-se mobilizados em relação a isso, desejando fazer alguma coisa para ajudar esses colegas.

Nosso objetivo, entretanto, quando começamos a conversar sobre a possibilidade de desenvolver o nosso trabalho de pesquisa na escola que estes jovens frequentavam, era realizar uma oficina de Teatro e, a partir desta, montar com os participantes, uma apresentação como parte integrante do estudo e da vivência do fazer teatral. Ou, seja, pretendíamos proporcionar aos participantes da pesquisa oportunidade de conhecer aspectos teóricos e práticos do Teatro, mediante a execução de uma ação planejada e desenvolvida de forma coletiva, no âmbito da Educação Popular.

A metodologia científica que seria empregada na pesquisa, já havia sido definida, por meio de uma opção pela Pesquisa-Ação. Nosso tema de estudo, Teatro na Escola numa abordagem fundada na Educação Popular, demandou uma metodologia dialética alternativa posto que concordamos com a compreensão de Streck (2006, p. 268) que considera que o pesquisador se encontra em um lugar estratégico para “movimentar” os saberes em diferentes áreas e esferas, mediante interação com outros pesquisadores, através de publicações e congressos e, ressaltamos, com os próprios participantes da pesquisa.

Sensibilizou-nos e também nos mobilizou, sobretudo, a possibilidade que o autor acima assinala, de que palavras, atitudes colhidas junto às comunidades fertilizem outras práticas ou sensibilizem aqueles que detêm o poder decisório. Ora, ao referir-se à

sua experiência como pesquisador, Streck (2006) nos dá conta de que “a pesquisa [que realizava] foi revelando-se como uma prática (social, política, cultural) transformadora”. Nesta perspectiva, Streck ressalta que “pesquisar significa colocar-se ‘junto com’ os movimentos geradores de vida e de dignidade”. (2006, op. cit., p.269). Ao definirmos as primeiras linhas do nosso projeto, então, esse horizonte logo se delineou como relevância a ser objetivada.

Os jovens participantes da pesquisa, por sua vez, não tinham domínio teórico do tema que escolheram para estudo, o *bullying*, e não saberiam definir sua posição em relação ao que propunham nos termos em que Streck se expressa. Mas, por outro lado, souberam tomar uma atitude sensível em relação ao sofrimento alheio, disponibilizando-se internamente de forma solidária.

Ocorreu-nos a ideia de que os problemas que poderiam surgir talvez superassem a nossa competência ou os recursos disponíveis para “ajudar” como queriam os jovens, mas, por outro lado, a iniciativa não poderia ser cerceada em seu início porque não tínhamos como prever o futuro, nem como antecipar se realmente poderíamos ou não fazer algo no sentido de auxiliar vítimas do *bullying* ou o próprio combate à prática do *bullying* na escola.

O consenso do grupo, então, prevaleceu. Uma das jovens, inclusive, argumentou, trazendo uma fala de seu pai que costuma repetir que os problemas são grandes e complexos, mas, é preciso, ao menos:

Jogar um pouco de ar fresco no vapor.

Por outro lado, tínhamos ciência de que adentrávamos um espaço formal de educação, trazendo uma proposta de prática educativa fundada na Educação Popular. No domínio da educação escolar, as experiências didáticas e curriculares são, em geral, realizadas dentro de modelos fixos e codificados de trabalho pedagógico, o que não ocorre na educação não-formal, em que cada nova experiência reclama converter-se em modelo conforme observa Brandão, (1986, p. 86). Entendemos que, por esta perspectiva o trabalho fundado na prática em Educação Popular, auguraria alternativas viáveis em nosso trabalho de pesquisa.

No espaço dialógico e dialético do contexto de trabalho da Pesquisa-Ação evidencia-se o papel de mediador do pesquisador, conforme ressalta Streck (2006), tarefa que exige atenção à leitura da realidade em que se insere a pesquisa. Trata-se, do ponto de vista metodológico, ler para refletir, refletir para agir, novamente ler e refletir

para agir, e do ponto de vista epistemológico, ir colhendo saberes e alinhando conhecimentos na formulação dos subsídios necessários à consecução de nossos objetivos. Nossos, neste caso, fazendo referência também, a todo o grupo envolvido na pesquisa.

Por outro lado, entendemos que, entre o estudo dos componentes teóricos do Teatro e sua aplicação prática, há uma trajetória de atividades que oferece singular oportunidade de formação dos envolvidos neste processo. Tal singularidade é devida ao fato de que o fazer teatral oportuniza uma série de experiências que trabalham aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, interpessoais, abrangendo habilidades específicas corporais e vocais. E, sobretudo, de forma especial aquelas relativas à criatividade, à sensibilidade que contribuem também para a formação cultural do educando, desenvolvendo sua capacidade de fruição, análise e apreciação.

A dimensão e natureza dos aspectos individuais que podem ser acionados e trabalhados em uma oficina de Teatro, entretanto, não são mensuráveis e, sobretudo, são de difícil qualificação. Num esforço que visa, ao menos de forma sintética, definir este conjunto de possibilidades, podemos designá-lo como um desafio lançado à totalidade do indivíduo. A princípio, trata-se de uma experiência, em nosso entender, cujo objetivo é contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, o *bullying* como tema gerador da oficina de Teatro abriu uma perspectiva de reflexão sobre como o fazer teatral poderia proporcionar uma vivência que colocasse o indivíduo participante em contato íntimo consigo mesmo, propiciando a ele uma outra percepção de si e do mundo e um outro tipo de relação interpessoal, talvez, mais sensível e atento, distinto do que usualmente poderia estar sendo desenvolvido de forma talvez agressiva, no ambiente escolar.

Importante trazer aqui a nossa questão de estudo que buscou descobrir como a Educação Popular e a Pesquisa-Ação poderiam contribuir para a inserção do Teatro na Escola a partir de um tema gerador. Entendemos que entre estes elementos todos presentes nesta questão, Teatro, Escola, Pesquisa-Ação e Educação Popular há um encadeamento fundado numa articulação possível entre eles.

Na tentativa de explicitar este encadeamento, podemos nos valer de alguns exemplos. Começamos observando que tanto o convívio social, na sociedade, em geral quanto no ambiente escolar, nos propiciam uma perspectiva em que podemos identificar o educando, de certa maneira, imerso em um contingente de demandas que solicitam sua participação, demandas às quais muitas vezes ele é obrigado a corresponder.

Tomamos como exemplo o fato de que em todos os dias letivos, deve estar presente na escola, e também o fato de que não pode decidir não fazer as provas semestrais, a não ser que assuma as sanções advindas de sua opção.

O que queremos ressaltar é que, conforme nos diz Maria Luiza Silveira Telles (1986, p. 32) a escola é uma microssociedade onde os indivíduos se relacionam numa teia de interação. De alguma forma, a nosso ver, nesse sentido, regras e normas colocadas pela escola, determinam padrões de comportamento, e certos limites são impostos aos participantes do sistema educacional. Não há espaço, por exemplo, para o educando escolher o que ele gostaria de aprender num determinado período. O conteúdo programático já está estabelecido; os prazos para estudo das matérias estão marcados; o processo educativo transcorre dentro de um período que respeita também os procedimentos metodológicos e didáticos definidos num planejamento feito pelos responsáveis por sua aplicação ou simplesmente pela própria determinação destes. Ressaltamos que nem sempre os planejadores são os executores diretos da ação planejada, mas o aluno sofre esta ação de alguma forma, sem participar diretamente daquilo que lhe diz respeito. Essa é uma questão levantada pelos jovens e traduzida por Sara:

Nós não somos ouvidos. Quem não sabe onde é o inferno é porque está fora da escola.

Essa afirmativa teve o apoio do grupo à exceção de uma jovem que não se sente assim em relação à escola, aparentemente, parece viver uma situação confortável de estabilidade emocional, com bom rendimento escolar e bom relacionamento familiar.

Nosso olhar para essa realidade apresentada pelos jovens participantes da pesquisa, distingue, a princípio, a teia de interação a que se refere Telles (1986) a qual subsiste em todo esse processo educativo, digamos assim, vivido pelos jovens. Se pensarmos em termos qualitativos, mais precisamente, em qualidade humana do referido processo que estes jovens vivenciam e, quiçá os demais jovens da atualidade, há que se considerar se não se trata de uma trama paradoxal que ao mesmo tempo em que surte seus efeitos condicionadores, reguladores, de alguma forma, socializadores e humanizantes, habilitando o indivíduo para um convívio social relativamente normal, por outro lado parece ignorar no conjunto de procedimentos didático-metodológicos, nas escolhas curriculares, aspectos fundamentais da natureza humana.

Referimo-nos, no caso, à emoção, aos sentimentos, à criatividade, e à formação do sujeito ético. A priorização da competência para entrar no mercado de trabalho tem

ocupado o cenário educacional brasileiro, sendo neste sentido oferecida aos alunos uma educação que prepara para a etapa seguinte até o vestibular, e deste à formatura em curso de nível superior (em se tratando principalmente de escolar do ensino privado). Uma educação profissionalizante é o que se vê como prioridade desde a educação infantil à universidade. Essa é uma discussão que abordaremos no capítulo 5, Teatro na Escola, entretanto, nos interessa aqui adiantar o assunto, refletindo sobre o problema dos valores morais, sobre a questão da formação do sujeito ético.

De certa maneira, prosseguindo em nossa linha de raciocínio, quando os jovens propuseram o estudo do *bullying* e detectaram a necessidade de se fazer alguma coisa no sentido de socorrer vítimas, não estariam eles formulando um indicador a ser considerado? Como tão bem propôs a participante da pesquisa, Alice:

Não está tudo bem, [com os jovens] e nós precisamos mostrar isso: muita coisa ruim está acontecendo sem que ninguém saiba, muito mais do que as pessoas imaginam.

Essas questões, por outro lado, não são alvo de discussão constante na escola, nosso grupo de pesquisa mencionou este fato. E, sobretudo, comentaram eles que os problemas da vida em geral, difundidos pela mídia, também não estariam sendo trazidos para dentro da escola para que pudessem refletir sobre eles. A sugestão dos jovens, na forma como a compreendemos, foi de que era preciso analisar comportamentos e atitudes da juventude atual, proporcionando ao educando oportunidade de fazer as próprias inferências, oferecendo referências para fundamentar suas escolhas éticas. O *bullying* é um desses problemas que a mídia aborda, à sua maneira, geralmente superficial até mesmo pela exiguidade do tempo disponível que tem para tratar os assuntos. Mas, apesar da falta de espaço, a mídia constantemente noticia casos, faz intensa cobertura quando são situações graves, entretanto, não se preocupa em mostrar a questão sob distintos ângulos, encetando campanhas educativas permanentes, estruturadas como programas preventivos e de combate ao *bullying*.

Destarte, compreendemos que nossa investigação sobre o Teatro e *bullying* privilegiava um elemento que ambos têm em comum: trata-se, de certa forma de um estudo do sobre o comportamento humano.

Peter Brook (2000, p. 79) observa que o objetivo de quem faz Teatro: “é encontrar o tecido da vida, nem mais nem menos. O Teatro pode refletir todos os aspectos da existência humana, e por isso toda forma viva é válida, toda forma pode ter um lugar potencial na expressão dramática”. O autor, neste caso, faz referência às

formas transitórias postas em cena que dão ensejo a uma unidade constituída pelo público e pelo ator que leva ao momento único e irrepitível em que “uma porta se abre e nossa visão se transforma”. (BROOK, 2000, p.81).

A formação de ator exige, por conseguinte, transformação de si mediante a construção de uma competência que seja capaz de ensinar também a transformação do público. Neste sentido, Brook ressalta que:

Vamos ao teatro para um encontro com a vida, mas se não houver diferença entra a vida lá fora e a vida em cena, o teatro não terá sentido. Não há razão para fazê-lo. Se aceitarmos, porém, que a vida no teatro é mais visível, mais vívida do que lá fora, então veremos que é a mesma coisa e, ao mesmo tempo, um tanto diferente. (BROOK, 2000, p.8).

De certa forma, aquele que se dedica ao fazer teatral está em busca daquilo que singulariza o Teatro como reflexo diferenciado da vida, aquilo que distingue o cotidiano tornando-o extracotidiano e, por conseguinte, suscetível de promover em quem frui o espetáculo um impacto significativo.

Por este lado, as abordagens sobre os problemas da humanidade, sejam questões de ordem afetiva, sejam conflitos de classe, sejam dramas pessoais, tomam uma dimensão singular no palco. O Teatro tem essa característica: dilata o seu tema, põe em evidencia particularidades que passariam despercebidas no contexto de uma relação social comum, no curso de episódios transcorridos na existência de indivíduos que não são nem sequer notados em seus dramas, em suas dificuldades e sofrimentos, às vezes até por seus próprios familiares.

Tomar o *bullying* como tema gerador de uma apresentação presumia, então, a nosso ver, um esforço no sentido de carrear da vida para o palco um tipo de comportamento específico, de forma a torná-lo mais visível. Ao desnudar os mecanismos deste tipo de violência e suas consequências, quiçá poderíamos buscar as melhores formas de combatê-lo ou até mesmo de auxiliar as suas vítimas.

Para tanto, compreendemos, também a partir das inquietações e expectativas dos jovens envolvidos na pesquisa, que seria preciso estudar o *bullying*, conhecer suas características, o seu histórico, sua incidência em ambientes escolares e suas formas de manifestação entre os jovens.

3.1 *BULLYING*: COMO E PORQUÊ

O *bullying* pode ser definido como um tipo de violência escolar que tornou-se mais evidente no dias atuais e vem sendo estudado como tal, por inúmeros especialistas e pesquisadores, que buscam compreender sua origem, sua natureza, seus efeitos, com o intuito principal de evitar ou minimizar consequências danosas para os indivíduos que dele são vítimas.

Dentre estes estudiosos do assunto, destacamos a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva¹⁹ que esclarece:

[...] a expressão *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás dessas ações sempre há um *bully* que domina a maioria dos alunos de uma turma e “proíbe” qualquer atitude solidária em relação ao agredido (BARBOSA, 2010, p. 21).

Encontramos nesta definição proposta por Silva, um grande número de aspectos a serem elucidados que relacionamos aqui: que tipo de atitude de violência pode ocorrer e com qual tipo de intenção? Por ser praticado de forma repetitiva, a que consequências leva a prática do *bullying*? E o perfil do agressor e da vítima qual seria? Se o praticante de *bullying* agride seria porque encontra condições propícias e se a vítima não se defende, seria também porque não encontra meios para tanto no cenário em que a agressão se desenvolve?

Essas questões que elaboramos a partir do conceito de *bullying* proposto por Silva (2010), cremos que podem nos auxiliar a avançarmos na compreensão do assunto, mediante o roteiro de estudo que, de certa forma, compõem.

Em relação às formas de violência, a mesma autora menciona as verbais (insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas, “zoar”) e cita também as de natureza física ou material (bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima, atirar objetos contra as vítimas). Na sequência de suas citações, Silva (2010) relaciona as atitudes maldosas de ordem psicológica e moral (irritar, humilhar e ridicularizar,

¹⁹ Ana Beatriz Barbosa é autora de um best-seller, que vendeu mais de 400.000 exemplares, escrito em uma linguagem acessível ao leigo e fundado na sua experiência profissional, com citações de casos clínicos com a devida exclusão da identidade dos pacientes vítimas do *bullying*. A autora redigiu também uma cartilha para o Conselho Nacional de Justiça, lançada em 2010, tendo como público alvo professores e profissionais da escola, com breve menção também aos pais.

excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear e intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas e mexericos, estas últimas, mais comuns entre meninas).

A autora distingue também a violência sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar), esclarecendo que esse tipo de comportamento costuma ocorrer entre meninos com meninas e meninos com meninos, sendo que não raro o estudante indefeso é assediado e/ou violentado por vários “colegas” ao mesmo tempo.

Por fim, Silva (idem, ibidem) aponta novas formas de *bullying* que estão surgindo mediante o uso de aparelhos e equipamentos de comunicação rápida e abrangente como os celulares e a internet, capazes de difundir calúnias e maledicências. Esse tipo de *bullying* é atualmente denominado *cyberbullying*, termo que faz referência ao ambiente virtual em que é desenvolvido, o ciberespaço²⁰.

Prosseguindo com nossa investigação sobre os aspectos característicos do *bullying*, a partir do conceito proposto por Silva, buscamos algo sobre a questão das consequências da prática do *bullying*. Segundo Silva (2010, p.25-32), as consequências psíquicas e comportamentais do *bullying* costumam ser: sintomas psicossomáticos, fobia escolar e fobia social, depressão, anorexia e bulimia. São mencionados por Silva também diversos tipos de transtornos: do pânico, de ansiedade generalizada, de ansiedade social, obsessivo-compulsivo e do estresse pós-traumático. Menos frequentes são a apresentação de quadros de esquizofrenia e atitudes extremas como o suicídio e o homicídio.

Em relação ao perfil do agressor e da vítima, Silva (2010) esclarece que os agressores são indivíduos que possuem personalidade com traços de desrespeito e maldade²¹ e apresentam poder de liderança; quanto às vítimas, Silva ressalta que são alunos que apresentam pouca habilidade de socialização, são tímidas e reservadas e têm dificuldade em reagir a atitudes agressivas. Por outro lado, têm também características que as distinguem dos outros alunos de forma singular e pouco comum, desde um nariz

²⁰ Segundo Pierre Lévy, a palavra “ciberespaço” foi criada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*. Lévy define o ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e eletrônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização”. (LÉVY, 2000, p. 92).

²¹ Termo empregado pela autora.

mais destacado até condições especiais de raça, credo, socioeconômicas ou de orientação sexual.

Todas as questões que nos ocorreram a partir da definição de Silva (2010) trataram da relação vítima/agressor. No entanto, uma última questão nos reporta a uma condição especial que é o meio onde a prática do *bullying* ocorre, na maior parte dos casos, o ambiente escolar. A autora ressalta que o *bullying* ocorre em todas as escolas e esta ocorrência independe da tradição, localização ou poder aquisitivo dos alunos. Ou seja, tanto as escolas públicas quanto as particulares apresentam incidência de *bullying*, o que varia é o grau da incidência. Uma diferença marcante, no entanto, é a forma de tratar os casos de *bullying*, segundo Silva, as escolas públicas lidam abertamente com o problema, denúncias são feitas e o problema se não é enfrentado, também não é negado. Nas escolas particulares, os casos de *bullying* são abafados por receio de perderem “clientes” conforme ressalta Silva (op.cit., p.118).

As pesquisas científicas sobre *bullying*, entretanto, são realizadas, em sua maioria, em escolas públicas, construindo-se, então, a nosso ver, um conhecimento relativo do problema, ou seja, o contexto da escola pública e o perfil de aluno que a frequenta é diferente do que se pode encontrar na escola particular e seu aluno. Esse aspecto diferencial, no entanto, quando se trata da questão da violência, assume uma configuração que aproxima as realidades dos dois tipos de escola e de aluno: a violência escolar não parece escolher entre escola particular ou pública para se manifestar.

Esta questão foi discutida com os jovens participantes da pesquisa. A visão deles é de que a violência está presente tanto na escola pública quanto na particular, violência de que tem notícia através do convívio social com outros jovens, amigos e amigas que estudam em estabelecimentos de ensino público.

Tal discussão emergiu a partir do estudo que fizemos com o grupo, do artigo de Deborah Christina Antunes e Antônio Álvaro Soares Zuin, intitulado “Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação”. Esses autores ressaltam que:

[...] a relação entre a crítica à ciência instrumental, e a classificação estereotipada da violência, fica evidente ao se perceber que ao classificarem os comportamentos, e neste caso, os “tipos” de violência, e, mesmo dentro desses “tipos” classificarem detalhadamente as suas variáveis constituintes, os homens têm a ilusão de que de alguma forma exercem seu controle sobre eles, e que de alguma maneira também conseguem controlar a violência e a natureza, tanto dentro, quanto fora de si. (ANTUNES & ZUIN, 2008, p. 35).

Os autores acima questionam os processos investigativos em ciências humanas e sociais que produzem conhecimentos a respeito da realidade e ferramentas que ilustram o pensamento social. Segundo estes autores, é preciso acrescentar aos procedimentos encetados, a análise sociológica das formas de organização e das forças objetivas da sociedade. Veem Antunes e Zuin, nesta análise, o impulso crítico que pode propiciar a interpretação dos dados e revelar suas múltiplas tensões, configurando-se, desta forma um questionamento “ao sentido social dos fenômenos singulares encontrados como um meio de desencantamento das construções sociológicas que perderam sua relação com a realidade”. (idem, ibidem).

A realização da análise sociológica a que se referem Antunes e Zuin (2008) é defendida por estes mediante a argumentação de Adorno:

Por vezes o fundamental é falseado, quando não completamente ocultado, pelas definições obtidas por meio da abstração. Enquanto que a investigação social empírica se orgulha da objetividade, porque, imitando as ciências naturais, elimina a subjetividade do observador, em boa parte de sua atividade é ela mesma que permanece presa da subjetividade daqueles aos quais dirige seus questionários e enquetes; presa de suas opiniões, atitudes e comportamentos. Ao invés das condições em que vivem os homens, ou de sua função objetiva no processo social, o que acaba revelando-se são suas imagens subjetivas. (ADORNO, 1972-1980/2001, p. 127-128 apud ANTUNES & ZUIN, 2008, p. 35-36).

Refletindo sobre estas considerações de Adorno associadas às de Antunes e Zuin, entendemos que o relato sobre as formas de *bullying*, a classificação comportamental dos indivíduos, e a menção às consequências desta prática em suas vítimas prendem a nossa atenção no evento em si, sem nos oferecer uma visão crítica do contexto socioeconômico onde emerge, das condições gerais em que o *bullying* ocorre, em que essa prática se torna cotidiana. O padrão comportamental se dilui no convívio social, de certa forma, forçando o que a jovem Sara, participante da pesquisa define como:

Você é obrigado a agredir antes, para não ser agredido.

Neste sentido, Sara esclareceu que considera que:

A escola tem o pode / não pode, mas não pune pelos danos morais, o bullying fere por dentro. A gente aprende a sobreviver, se defende.

A jovem também ressaltou que a qualidade das roupas, dos tênis de marcas conhecidas e preferidas pelos colegas pesa na aceitação do indivíduo no grupo. Segundo

seu depoimento, reforçado por interferências dos outros participantes da pesquisa, o jovem de Uberaba sofre *bullying* pelo *status*. Sara exclamou:

É exclusão social!

A seguir, todos mencionaram pré-requisitos para a aceitação de um jovem em um grupo de novos amigos: ter um “sobrenome [de família conhecida, de posses], ter realizado viagem ao exterior, ter blusa de frio marca X, fazer escova progressiva, ter iPhone, estudar em escola particular”. Dentre as observações dos participantes, Sara destacou que:

Sem sobrenome você não é ninguém, a hostilidade é de todos

Segundo Antunes e Zuin (2008, p. 36), o *bullying* na forma como é conceituado, não é de forma alguma uma mera manifestação de violência sem um fator que a determine. Compreendem esses autores, que na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos alvo. A hipótese aventada pelos autores é de que o que tem sido designado como *bullying* ultimamente é um fenômeno bastante conhecido pela humanidade, desde há muito tempo. Por meio desta nova nomeação e abordagem a ciência pragmática pretende controlá-lo via classificação e aconselhamentos.

A despeito do que consideram Antunes e Zuin (2008), não descartamos os esforços envidados no sentido de compreender, de categorizar o *bullying* até mesmo porque é preciso identificar com clareza este tipo de microviolência que se insere no contexto das relações entre crianças, jovens, no ambiente escolar em sua totalidade de interações causando transtornos, danos muitas vezes não perceptíveis com facilidade.

Algumas pesquisas iniciais sobre a temática caminharam neste sentido, tentando através de um questionário dirigido à 170 000 estudantes da Noruega em 830 escolas, identificar a incidência de ações negativas, agressores e vítimas. Tais pesquisas foram realizadas na Noruega e na Suécia, tendo sido encabeçadas por Dan Olweus, o pioneiro no estudo sistematizado do *bullying*.

Estas investigações ocorreram após a imprensa noticiar, em 1982, o suicídio de três adolescentes, sendo grande a probabilidade de serem consequência do *bullying* que sofriam de seus colegas.

Tais aspectos foram discutidos com o grupo participante da pesquisa e particularmente, ao estudamos os dados históricos do *bullying*, a seguinte citação chamou a atenção de Alice:

Segundo Sposito (2001), o estudo da violência escolar parte da análise das depredações e danos aos prédios escolares e chega ao final da década de 1990 e início dos anos 2000 com o estudo das relações interpessoais agressivas, envolvendo alunos, professores e outros agentes da comunidade escolar. (ANTUNES & ZUIN, 2008, p. 33).

A jovem expressou sua repulsa em um tom que tornava claro o quanto a desconsideração feita pelos pesquisadores/autoridades a deixava indignada. Alice referiu-se ao fato de que:

Eles não estavam preocupados em descobrir porque que os jovens estavam depredando os prédios! Eles estavam preocupados é com a depredação... Mas ninguém quebra algo à-toa, devia de ter uma razão e o mais provável é que eles estavam sofrendo, desabafando...

Essa foi uma questão recorrente, – o tempo para o jovem na escola –, ou seja, os momentos em que os seus problemas são abordados, ou seus interesses, e até mesmo a sua identidade cultural composta de representações próprias da juventude. Neste aspecto, Alice insistiu sempre no sofrimento oculto ao qual ninguém dá atenção porque não sabe que o mesmo existe.

Em nossas conversas, sempre realizadas em círculo, na sala onde havia um *data show* permanentemente instalado para projeção de slides e filmes, discutíamos sobre o *bullying* com este enfoque: tentar compreender o problema do *bullying* e buscar uma forma tanto de apoiar quanto de prevenir, combater, lembrando que a ideia inicial do grupo era “descobrir o *bullying* na escola”.

Nestas discussões, uma questão que veio à tona foi também o “cerne da violência”, mencionado por Antunes e Zuin (2008), algo que chamou a atenção dos jovens. O grupo entendeu este termo como o motivo pelo qual as pessoas se tornam agressivas e praticam o *bullying*. Uma infinidade de motivos foi então levantada, os jovens argumentavam no sentido de que, entretanto, apesar das frustrações pessoais, dos problemas de família, etc., nada justifica magoar, ferir uma pessoa. Miguel, então, objetou, dizendo que às vezes a intenção não é causar constrangimento, a pessoa é que interpreta assim. Mariana concordou, afirmando que é verdade:

Nós podemos fazer uma brincadeira que não tem intenção de ofender, mas, a pessoa se sente ofendida, é muito difícil saber...

Miguel chamou a atenção do grupo para o fato de que a brincadeira passa do limite quando perde a graça, quando o outro se ressentiu de não perceber e parar. Neste sentido, Alice propôs que precisamos construir uma “barreira interna” para não

fazer esse tipo de coisa com ninguém. Algo como controlar-se e ao mesmo tempo perceber o limite do outro.

Essa discussão durou um longo tempo e voltou à baila várias vezes em outros encontros, como ressurgiu também a questão do cerne da violência. O que intrigava os jovens era como se constrói essa “barreira interna” e “porque as pessoas agem assim”? A primeira conclusão foi incisiva, todos afirmaram: “não é a escola que faz isso”. No entender do grupo “a escola não está nem um pouco preocupada com esse problema”. E a segunda questão recebeu algumas hipóteses, como pressão violenta da própria sociedade ou tendência da própria pessoa, desequilíbrio, etc.

Ressaltamos aqui que o grupo quando menciona o termo a *escola*, o faz com o sentido de *a instituição escolar*. Nem sempre estão se referindo à escola em que estudam, mas, à do tempo presente que vivem, englobando as outras instituições que conhecem, ou porque já estudaram nelas, ou porque têm amigos que relatam o cotidiano escolar de outros estabelecimentos de ensino.

O problema da “barreira interna”, então, retomando nosso relato, ficou ainda, no decurso da conversa, um certo tempo sem solução até que Alice e Sara sugeriram que

Quem deveria dar conta disso é a família.

Nova discussão instaurou-se em relação ao papel da família, sua responsabilidade e ao mesmo tempo a sua impossibilidade de cumprir este papel por várias razões como desestruturação dos lares, falta de tempo para conviver e de diálogo, e, até mesmo, de conhecimento e sensibilidade em relação aos problemas e carências dos jovens.

Alice comentou que felizmente tem uma família que a apoia. Fez, então, um relato de um período que atravessou em que entrou em depressão profunda e teve que tomar medicamentos e fazer tratamento com uma psicóloga. Quando estava na antiga quarta série do Ensino Fundamental foi muito pressionada pelos colegas que lhe colocavam medo da tabuada, dizendo que ninguém na escola conseguia aprender. Tal foi o seu pânico que ficou completamente apática, a ponto de não rir nem chorar mais, não conversar com ninguém. Neste período uma baixa muito grande no rendimento escolar. Foram dois anos de enfermidade e tratamento. Conseguiu superar o quadro por causa do apoio familiar, segundo afirmou. Alice desenvolve atualmente uma série de atividades complementares, estuda Inglês, *ballet* clássico e sapateado e canta muito bem

em público, em atividades religiosas. Apenas falta sempre às aulas, porque está com problema de saúde, mas, não nos foi possível identificar a natureza desse problema. Seu rendimento escolar, conforme averiguamos, está normal, ainda tem um pouco de dificuldade com a Matemática, mas, não tira notas abaixo da média. Sente-se mais apta em relação às disciplinas da área de humanas.

Os outros jovens, por sua vez, também mencionaram o apoio que recebem da família. Entretanto, foi citado mais um caso que poderia ser tomado como *bullying*, pelo Miguel, que mencionou o fato de que todos os colegas “zoam” pelo fato dele se dedicar ao Teatro, fazer oficina de treinamento técnico de ator. Miguel citou o comportamento dos colegas a título de exemplo, mas, frisou que isto não o incomoda, gosta de Teatro mesmo e não vai mudar de ideia quer fazer um curso de nível superior e seguir carreira. Compreende que os amigos, “o pessoal todo da escola” não aprecia o Teatro porque não teve oportunidade de entrar em contato com profissionais, assistir bons espetáculos, viajar e ver produções em grandes cidades também. Miguel²² nos concedeu uma entrevista em que faz esse relato e tece comentários sobre o que considera como

²²Miguel durante o período em que estivemos frequentando a escola desenvolvendo com os jovens o nosso trabalho de pesquisa, estava ensaiando um novo espetáculo, “Procura-se uma rosa”, baseado na obra de Vinícius de Moraes. Essa montagem seria apresentada no Centro de Cultura José Maria Barra, com entrada franca, por ser um trabalho realizado pelos alunos do curso livre de Teatro do SESI de Uberaba. Entretanto, contava com todos os recursos cenotécnicos necessários, prometendo ser um espetáculo de qualidade. Decidimos apoiar a divulgação da peça na escola, para incentivar alunos, professores e pais a comparecerem para assistir e prestigiar o colega, jovem ator. Solicitamos à direção da escola permissão para montar um e-mail para os professores, de forma que estes tomassem conhecimento do evento, auxiliando também mediante seu estímulo aos alunos para que fossem ao Teatro. Montamos o e-mail com a imagem do *folder* da peça e este foi encaminhado pela própria secretaria da escola. Divulgamos também em nossos espaços na WEB, no *Facebook* e no *Twitter*. Sugeri ao coordenador da escola que o evento fosse divulgado de sala em sala, como forma de apoio ao trabalho realizado por Miguel e como incentivo à atividade complementar de natureza cultural importante para todos os alunos do Ensino Médio. Essa divulgação, entretanto, não ocorreu, em virtude de estarem os alunos em semana de provas bimestrais. Posteriormente, descobrimos que apenas uma aluna compareceu, a jovem Talita, que também nos concedeu duas entrevistas, nas quais mencionou as boas impressões que teve do espetáculo. Talita considerou que aprendeu muito sobre Teatro vendo a montagem, prestando atenção nos detalhes. Notou “a movimentação dos atores” e ficou encantada com a maneira como eles falavam e faziam movimentos corporais interessantes”. Narrou a trama da peça de forma sucinta com bastante coerência, mencionando os aspectos principais da narrativa dramática. Os protagonistas eram dois jovens do campo, noivos que vinham à cidade e sofriam violência. A ação se desenvolveu em uma estação de metrô e em uma delegacia. Neste aspecto, Talita ficou impressionada de ver porque Miguel era o delegado, e em um determinado momento fez o papel de uma mulher que estava presa. Segundo Talita eram papéis muito diferentes e muito bem feitos por Miguel. A mulher era perfeita, pela forma como a jovem se expressou, não tinha um viés caricaturado, nas suas palavras, “era uma mulher de verdade mesmo”. O relato de Talita no vídeo que fizemos foi marcado por um brilho no seu olhar que revelou, a nosso ver, mais do que as suas palavras, o que significou para ela assistir este espetáculo. Provavelmente algo próximo do que representou para o próprio Miguel encená-lo. Ressaltamos, outrossim, que a apresentação foi única, em um dia e horário em que não pudemos comparecer, e infelizmente, o SESI não fez uma gravação da mesma. Miguel nos prometeu verificar se algum parente de um dos alunos do curso de Teatro filmou o espetáculo, mas ainda não nos trouxe nada.

Atraso cultural [...], uma cidade ainda provinciana e sem opções na área de cultura.

Todas estas observações foram aqui registradas, porque compuseram, a nosso ver, o conjunto de pistas que tivemos para compreendermos os vetores que atuam nas relações interpessoais dos alunos no ambiente escolar. Nossa atividade de pesquisa teve esta característica, de certa forma, tentamos deixar emergir fatos, comportamentos, valores, buscando, por outro lado, interagir com eles à medida que se sucediam, coletando esses dados, recebendo as proposições, e anotando os juízos e impressões dos jovens participantes da pesquisa. A apresentação de fundamentos, de textos e de saberes construídos na experiência de vida, foi a forma que escolhemos para auxiliá-los em suas investigações, dúvidas e anseios por respostas aos problemas. Havia em nós uma determinação no sentido de não nos colocarmos como referência, manifestando opiniões fundadas em nosso próprio ponto de vista.

Tínhamos em mente a intenção de construir um conhecimento sobre *bullying* junto com os próprios jovens, que correspondesse ao nível de ensino médio e que lhes permitisse uma visão crítica da realidade, fornecendo subsídios para o planejamento de ações possíveis.

Através de nossas conversas, apoiadas em estudos de textos, portanto, os relatos foram sendo feitos e a reflexão foi se ampliando. Mediante a leitura de um excerto do artigo “A instituição escolar e a violência” de Marília Pontes Sposito, uma série de questionamentos sobre as determinações sociais que favorecem o surgimento da violência escolar vieram à baila. Neste sentido, Sposito comenta que:

Os estudos que tentam investigar o fenômeno da violência social, sobretudo no Brasil, buscam construir um quadro determinado por condições históricas e sociais que explicariam o aparecimento de condutas violentas na escola. Reconhecer que essa moldura propicia as condições para a eclosão da conduta violenta, não significa estabelecer linearidade entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar. Quando se recorre ao conjunto de determinações sociais, um primeiro par sempre aparece: as relações necessárias entre a pobreza e a violência. (SPOSITO, s/d, p.4).

A respeito desta questão a autora ressalta que quando se buscam explicações para o aparecimento da violência, logo ocorre uma associação entre pobreza e violência. Nesse sentido, então, a autora indaga: “como explicar a violência, ainda não

investigada, em escolas que atendem setores de classes médias urbanas”? (idem, *ibidem*)

Demo-nos conta, mediante esta observação da autora acima, da realidade singular da presente pesquisa. As obras e artigos que consultamos em nossos estudos sobre o *bullying* lidam, em sua maioria, com essa prática em escolas públicas. Muitas pesquisas sobre violência escolar, contexto em que o *bullying* tem sido enquadrado, são iniciativa do governo de vários países²³, inclusive o Brasil, e como tal encontram seu campo de ação nas escolas geridas pelo estado. As escolas particulares têm autonomia, gestão própria e muitas vezes têm sido reticentes à pesquisa científica, sobretudo porque estas podem de alguma forma, colocar em cheque o sistema institucional.

Isso, entretanto, não significa necessariamente que o *bullying* não está presente nas escolas que atendem à classe média e à classe mais abastada da sociedade brasileira. A violência está em toda parte, seja nos noticiários saltando da vida cotidiana para a mídia, seja na ficção enaltecida pela arte cinematográfica, seja intramuros escolares - de alguma forma o espírito de violência alcança consciências individuais e se manifesta por meio de comportamentos agressivos em todos os estratos da sociedade.

Sposito, neste aspecto, nos oferece uma definição de violência que nos faz supor um elemento sutil que se ausenta da relação humana propiciando a sua manifestação:

Em uma de suas definições mais amplamente aceitas, embora seja extremamente difícil exprimi-la a partir de uma única categoria explicativa, *a violência é todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força*. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. (SPOSITO, [?], p. 3).

Trata-se, portanto, da substituição da coerência proveniente do diálogo que se estabelece entre dois humanos, pela força, pela agressão. Em nosso entender, um momento em que uma das partes em conflito se desumaniza, e ao abdicar de sua condição humana perde o signo máximo de similitude em relação àquele a quem se opõe.

Entendemos que, de alguma forma, a abdicção da condição humana está associada ao “cerne da violência”. Interessa-nos, sobremaneira, a compreensão desta ruptura interna do sentimento de compaixão em relação ao sofrimento do semelhante. O

²³ A obra “Violência nas escolas: dez abordagens europeias”, organizada por Éric Debarbieux e Catherine Blaya, apresenta pesquisas realizadas e respectivos resultados, por iniciativa governamental ou não-governamental, na Inglaterra, Alemanha, Espanha, França, Holanda, Bélgica, Grécia, Suíça e Suécia.

agressor não se sente sensibilizado perante o sofrimento da sua vítima. O que determina tal fato? Por que o agressor não consegue se colocar no lugar do outro?

Os autores levantam essas questões que estão em jogo na prática do *bullying* e nesse sentido, mais nos fazem crer não na manifestação do sintoma, a violência, mas, na ausência de autocontrole, de limite por parte do praticante. Nosso olhar investigativo se volta para o reverso da moeda, a sua face oculta, não para o que se revela através do ato. A hipótese que se delineia neste sentido, é a que os jovens propuseram, a falta da “barreira interna”.

Mariana, em uma conversa sobre este assunto, sugeriu que

É só não fazer com os outros o que não queremos que façam com a gente.

No momento em que a jovem fez este comentário, imediatamente reconhecemos nele uma máxima da doutrina cristã. Perguntamos então: mas, alguém já disse isso? Quem foi? Ninguém sabia ou recordava quem poderia ter sido a pessoa que propôs este padrão de comportamento, até, que Miguel exclamou: Jesus!

Esclarecemos então, que se tratava de uma referência antiga, independentemente da sua origem e das questões históricas e religiosas que a envolviam, essa informação sobre a proposta filosófica de Jesus não era algo novo, foi inclusive bastante difundida no mundo colonizado pela Europa. No artigo de Antunes e Zuin, há uma referência a essa questão, quando observam que há um descaso em relação às causas geradoras do *bullying*, fatores econômicos, sociais, culturais e particulares, não são problematizados pelos pesquisadores. A tendência, então, segundo estes autores é centrar foco em opções do tipo “educar para a paz”, neste sentido, ressaltam que:

Consequentemente, o que ocorre é a prescrição do bom comportamento e da boa conduta moral via imperativos de como se deve ou não agir frente àquele que parece diferente, via o velho ditado popular segundo o qual não se deve fazer com os outros o que não se quer que seja feito para si mesmo. (ANTUNES & ZUIN, 2008, p. 36).

No texto supracitado, a máxima cristã já se tornou um “velho ditado popular”. Mencionamos, a sua origem histórica, como referência que compõe a argumentação de Miguel, que observou que essa maneira de pensar não é levada a sério pela sociedade: “Fazei aos homens tudo o que queirais que eles vos façam, pois é nisto que consistem a lei e os profetas”. (MATEUS, 7:12).

Este foi um aspecto discutido em relação à construção da “barreira interna”, mas não houve uma conclusão sobre o assunto porque o espaço onde isso poderia ser

discutido talvez fosse, segundo eles, a aula de Filosofia, mas o conteúdo a ser estudado não aborda esta questão diretamente. Trata-se segundo eles de um problema de “peso das matérias”, tudo que faz referência à preparação para o vestibular, à formação profissional, é priorizado. Alice se queixou de que é um ensino técnico, antigamente, havia maior atenção à formação humana.

O ambiente escolar era diferente, os jovens se dão conta desta realidade, não conseguem definir com clareza, mas entendemos que se referem também à postura de aluno, que hoje em dia é também diferenciada em relação a outras gerações.

Tais observações dirigiram o nosso olhar para a última questão que levantamos a partir do conceito de *bullying* proposto por Ana Beatriz Barbosa Silva (2010), a que trata do problema da influência do ambiente escolar.

3.2 AMBIENTE ESCOLAR E VIOLÊNCIA: RELAÇÕES AMBÍGUAS

Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua, em sua obra “La violence à l'école” abrem uma perspectiva, abordando aspectos que consideramos relevante contribuição para a compreensão desta problemática:

Os modos de vida dos sujeitos que interagem no ambiente escolar viabilizam trocas materiais e simbólicas gerando as condições necessárias para que os processos sociais possam se exprimir. Favorecendo não só os processos informativos, mas a comunicação, a atmosfera proposta pela escola produz um amplo universo simbólico, incentivando a configuração de sentidos e significados, possibilitando em consequência, a formação da subjetividade e a construção da identidade. (ABRAMOVAY & RUA, 2003, p. 161-162, tradução nossa).

A partir desta compreensão proposta pelas autoras do que é o ambiente escolar e dos processos que nele ocorrem, nos indagamos sobre como, então, o *bullying* emerge neste rico contexto de trocas materiais e simbólicas como outra face de uma moeda oriunda de um universo paralelo de valores que subjaz na escola, à revelia do aparato do sistema educacional.

A ótica das autoras nos dá conta de uma escola que enfrenta à sua maneira o problema da agressividade e da violência, deixando-nos a dúvida se o verbo a ser empregado no caso da referência ao papel da escola seria *enfrenta*, *assimila* ou *mascara*:

Nesta atmosfera de diversidade, as escolas enfrentam brigas, atos de agressão e violência através de um conjunto de procedimentos formais

e informais, modelados diferentemente conforme cada Direção ou projeto pedagógico. Em geral, o meio usado para resolver conflitos existentes são da responsabilidade da escola. (ABRAMOVAY & RUA, 2003, p. 162, tradução nossa).

Nesta linha de raciocínio, trazemos a contribuição de Carol Hyden e Catherine Blaya (2002), que fazem uma análise dos comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas, na qual mencionam a obra “*Délinquance systématisée des jeune et, vulnérabilité sociétale*” de I. Walgrave, em que este autor afirma que a escola possui um inegável efeito causativo sobre a delinquência, considerando como fator decisivo a “atmosfera sociocultural da escola, composta de seus valores, atitudes e comportamentos em comum”. (WALGRAVE, 1992, apud BLAYA & HIDEN, 2002, p.115).

O artigo escrito por Blaya e Hiden (2002) nos fornece inúmeras pistas em relação ao problema do *bullying*, apresentando um conceito diferenciado proposto por Tattum & Hebert que definem o *bullying* como “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão”. (TATTUM & HEBERT, 1993, apud BLAYA & HIDEN, 2002, p.72).

Pelo fato de haver Walgrave utilizado o termo “delinquência”, focando a relação entre o delinquente e a escola em sua perspectiva de análise do problema, o deslocamento deste foco para o *bullying* poderia parecer inadequado. No entanto, consideramos que subsiste nos dois aspectos mencionados, delinquência e *bullying*, um comportamento agressivo manifesto por meio da violência, no caso do *bullying*, microviolência, mas, ambos marcados pelo desrespeito às normas e leis que regem não somente as relações no ambiente escolar, mas, toda a sociedade em suas aspirações de uma ordem social democrática.

Retornamos, então, ao conceito de *bullying* supracitado, proposto por Tattum & Herbert, que de todas as definições apresentadas pelos autores até aqui citados, é a que mais se aproxima do aspecto que nos inquieta. Ora, se existe, conforme ressaltam estes autores, um “desejo consciente e deliberado de maltratar alguém”, neste contexto, chamaram nossa atenção alguns aspectos: o que determina o “desejo” de maltratar alguém, porque o indivíduo consolida tal deliberação, consumando-se o ato de violência?

Pensamos nessas questões relacionadas ao objetivo dos participantes da pesquisa, buscando compreender como poderia o Teatro contribuir para o

esclarecimento de aspectos relativos ao *bullying*, para a tomada de atitudes no sentido de minimizar deste problema.

Ocorreu-nos e também ao grupo, primeiramente a necessidade de uma mudança de olhar sobre o problema, ou seja, percebê-lo como um problema presente que demanda mudança de atitude. Neste sentido intenção de ajudar o indivíduo vítima do *bullying* e também o praticante de *bullying* a redirecionar seu comportamento constitui uma forma de intervir para melhorar. Essa foi uma conclusão do grupo: seria preciso aprender a se colocar no lugar do outro para entender a natureza do seu sofrimento; seria essa uma perspectiva que o Teatro poderia abrir através do trabalho de ator.

Quando solicitamos aos jovens que trouxessem o que haviam pesquisado, o que sabiam sobre o *bullying* emergiu uma realidade singular: suas referências eram os cantores americanos que admiravam e que haviam sofrido intensamente esse tipo de microviolência durante a infância e a adolescência. Os participantes da pesquisa apresentaram as biografias destes artistas americanos e, a nosso pedido, também depoimentos de artistas que atuam em novelas de emissoras brasileiras e que igualmente foram vítimas do *bullying*.

Nesse momento, entendemos que emergiu um fator de mobilização do grupo, a causa comum estava relacionada aos interesses da indústria cultural que utiliza o tema para comercializar produção fonográfica. O artista vítima do *bullying*, seu sofrimento, suas atribulações advindas do seu passado, seu esforço para superar o problema são “exemplos de vida”, mas, concomitantemente, são atrativos que funcionam como *marketing*.

Uma dessas cantoras, *Hayley Williams*, vocalista e compositora do grupo americano *Paramore*, veio à baila como preferida de alguns jovens que logo decidiram fazer uma encenação sobre uma música bastante conhecida do grupo, um dos principais sucessos da artista. *Playing God* é o título da música. Foi montado, então, um esquete em que os jovens Miguel e Sara falavam algumas frases da letra música traduzida, compondo um diálogo entre eles.

Sara não poderia mais ensaiar nos dias em que nos reuníamos, propôs então que fizéssemos isto no horário do recreio. Aceitamos sua proposta e os ensaios ocorreram em dias letivos em que fomos à escola especialmente para este fim. Durante um destes ensaios, outros jovens participantes da pesquisa estiveram presentes.

O desfecho da cena carecia, então, de algo que eles discutindo entre si, chegaram à conclusão de que alguém deveria intervir e

Chamá-los à consciência de que estavam errados brigando daquela forma.

A jovem Mariana ressaltou isso de forma incisiva e todos propuseram que ela entrasse na cena. Mas o que ela iria falar? Chegaram à conclusão de que ela não precisava dizer nada, apenas fitá-los porque o seu olhar de censura era muito forte. Segundo Sara, Mariana poderia ser:

Tipo a voz da consciência deles.

No momento em que ela entrasse em cena, no auge do desentendimento dos dois, olharia nos olhos deles e isso significaria que eles estavam olhando para dentro de si mesmos, vendo de certa maneira, o que seu íntimo lhes apresentava.

As expressões fisionômicas, os olhares entre eles e o tempo entre as reações de cada um, criaram a tensão da cena que terminou sem um desfecho positivo ou negativo, deixando em suspense a possível finalização, se o casal faria as pazes ou se permaneceria em situação de desentendimento.

Miguel sugeriu, então, que o esquete fosse apresentado de novo deste o início para que o público pudesse perceber os elementos constitutivos do trabalho, a marcação, o número de passos em cena, a contagem precisa de tempo entre os olhares e a organicidade do resultado do treino/ensaio. Ou seja, a forma teatral extracotidiana, expressiva poeticamente, fruto de um trabalho técnico, todavia, orgânico.

A ideia de Miguel era de que discutíssemos com o público, o problema do *bullying*, por meio do assunto tratado na letra da música, que dizia respeito ao julgamento do outro e sua rejeição. E que conversássemos também sobre o problema do treinamento de ator, mediante exemplo do trabalho desenvolvido por eles, sobre o conjunto de elementos envolvidos enfim, no processo de elaboração de uma apresentação teatral.

Além desse momento, a discussão em torno do que faríamos na conclusão da Oficina de Teatro teve outros aportes. Alice aprecia com grande admiração o trabalho de uma cantora americana *Demi Lovato*, que sofreu *bullying* na infância e adolescência e praticou *cutting* até a idade adulta.

Esclarecemos que o *cutting* é uma forma de manifestação de angústia em que, para diminuir a dor moral, o jovem se corta com diversos tipos de objetos perfuro-

cortantes. Essa prática já havia sido mencionada pelo grupo porque a escola tem duas alunas que se cortam frequentemente. Tivemos oportunidade de receber no grupo uma dessas jovens que recebeu da família permissão para participar da Oficina. Seu braço estava ferido com gilete, diversos cortes periféricos numa extensão de aproximadamente 20 cm.

Segundo os colegas e a própria direção da escola é uma das alunas mais inteligentes e criativas do 2º ano do Ensino Médio. Em conversa com ela para esclarecer todos os aspectos que já havia colocado para os outros participantes, tomamos conhecimento do fato de que desenha como estilista e aprendeu a maquiagem muito bem. Os alunos comentaram que Cristina²⁴ ajudou em um evento na escola, sobre o tema *Zombie*, maquiando os “mortos-vivos” que participaram do trabalho. O *Zombie-walk* é um movimento que surgiu no Canadá e tem se espalhado pelo mundo; trata-se de uma reunião de pessoas vestidas com roupas sujas, com ferimentos construídos com efeitos especiais de maquiagem, e andando como “zombies” em grande número pela rua. Alguns o fazem em memória do cantor Michel Jackson, mas a maioria simplesmente aspira uma quebra do cotidiano, manifestando o seu apreço pelos filmes de terror.

Acolhemos esta conversa no espaço da pesquisa porque os jovens se sensibilizam diante disso. Recentemente foi postado em nossa página do *Facebook* um vídeo mostrando a *Zombie-Walk* de Uberaba em que pudemos ver a jovem Sara com um curativo vedando sua boca e o ferimento que elaborou e cuja foto também postou no *Face*.

²⁴ Ressaltamos que o tema *cutting* também mobiliza os jovens porque sofrem com a jovem Cristina, o seu problema. Lamentamos a sua ausência pois chegou a ir três vezes, uma em que conversamos e mais duas em que participou do estudo sobre *bullying* e da Oficina de Teatro. Pelo fato de tomar medicamento controlado e ter mesmo assim uma situação emocional instável acabou por algum motivo que não nos foi informado, suspendendo a matrícula na metade do terceiro bimestre do corrente ano. Indagamos ao diretor sobre o diagnóstico dela e este respondeu que desconhecia, a família não quer comentar. No momento em que Cristina se apresentou para participar e a natureza de sua participação revelaram uma pessoa capaz, sensível, inteligente e bastante criativa. Sua contribuição foi apreciada pelo grupo, todos gostariam que permanecesse conosco. A argúcia com que percebia nuances do trabalho desenvolvido por Sara e Miguel deixavam entrever uma competência no sentido da capacidade de observação e articulação da cena que um diretor deve ter. Em outra oportunidade, ao terminarmos um aquecimento vocal, cantamos e Cristina fez algumas observações muito precisas sobre o efeito do exercício vocal, atinando com elementos que por vezes os alunos levam muito tempo para perceber em relação ao aparelho fonador. Perguntamos se já havia recebido acompanhamento de alguma fonoaudióloga e ela disse que não. Comentou, entretanto, que precisava cantar mais, que isto lhe fizera muito bem. Pelos conhecimentos que temos sobre Musicoterapia, concordamos com ela, buscando explicar de forma simples os efeitos positivos da oxigenação do cérebro, a ação sobre o sistema nervoso que ocorre quando cantamos, posto que para cantar acabamos por corrigir, de certa forma, a nossa respiração ampliando a capacidade pulmonar.

Ao final do nosso trabalho de pesquisa, o assunto *cutting* retornou como tema de um Workshop proposto por Sara e por Henrique, o líder do grupo inicial que pesquisava o *bullying* e que aderiu à nossa pesquisa.

O trabalho deles aconteceu na Feira de Ciências da Escola, no pátio, dentro de um gazebo grande, montado com elementos relativos à prática do *cutting*. Sobre uma mesa estava dispostos objetos empregados para fazer automutilação. Num grande mural de pano havia fotos de jovens cortados. Um manequim feminino com vestuário jovem tinha um corte representado com tinta vermelha. O circuito de visualização da mostra englobava também uma escultura de uma lagarta gigante e de uma borboleta de grandes proporções. Todo o ambiente era decorado com pequenas borboletas. Na saída recebemos um pequeno pedaço de papel para escrevermos nossas impressões ou palavras de estímulo à recuperação dos praticantes de *cutting*.

Henrique não conseguiu autorização da família para participar da pesquisa, mas, naquele momento, na qualidade de aluno da escola sentiu-se à vontade para relatar o que sabia sobre o *cutting*. Ressaltou principalmente que os praticantes da escola procuraram o grupo mencionando o fato de que já não aguentam mais ocultarem e suportarem esse problema em silêncio.

À saída do ambiente da exposição estava um jovem convidado, com o corpo todo tatuado, até o rosto. Não havia um ponto visível em que não houvesse tatuagem, excetuando-se as orelhas que tinham argolas muito grandes nos lobos. A explicação para a presença deste jovem foi dada por Henrique que esclareceu que *Demi Lovato* cortou os pulsos numa ocasião e conseguiu sobreviver. Desde então tatuou nos pulsos as palavras *Stay Strong*, uma em cada braço como forma de estímulo a não realizar mais nenhuma automutilação.

Henrique citou também o caso de um artista americano famoso que pratica *cutting* e que lançou uma campanha mediante a qual as pessoas que conhecem alguém que vive este tipo de problema fazem uma tatuagem de borboleta em si mesmas. Ou então, a própria pessoa faz a borboleta com a intenção de promover a sua transformação/superação do problema, escrevendo dentro da borboleta o nome de um amigo ou amiga, ou parente querido como reforço para evitar essa prática.

O grupo presente falou sobre a difusão da prática e Henrique ressaltou que havia criado um blog sobre *cutting* que em uma semana conseguiu 700 seguidores, inclusive dos praticantes da escola.

Por este motivo, presumimos que foi autorizada a realização do Workshop que ele e Sara organizaram sobre o tema, e até mesmo a presença do jovem tatuado que é também tatuador, fato que poderia indicar, talvez uma tentativa de difundir a adesão ao movimento das tatuagens de borboletas em apoio ao sofrimento dos praticantes de *cutting* no Brasil e no mundo.

Esse acontecimento desvelou um conjunto de elementos que envolve a juventude atual via Internet, que caracteriza as relações entre os jovens, seus interesses e a natureza de seus problemas, o sentimento de vazio existencial que marca suas vidas muito prematuramente.

Na turma do 2º ano do Ensino Médio tivemos oportunidade de tomar conhecimento da existência de três casos de depressão profunda com tratamento a base de medicamento controlado.

Durante a Feira de Ciências havia uma equipe que apresentou o tema depressão, formado por cinco alunas, quatro das quais participaram da Oficina de Teatro e se cadastraram no Facebook. Os cartazes eram enfeitados com babados pretos e traziam informações mínimas sobre o assunto, destacando-se dentre elas que a depressão não tem cura, assertiva taxativa que não corresponde à literatura médica sobre o assunto.

Havia também outro grupo formado apenas por rapazes que tratou do problema da Síndrome do Pânico. As informações eram também superficiais e o foco era no impacto visual das imagens dramáticas e assustadoras.

Estas iniciativas dos jovens, os temas que escolheram para desenvolver seus Workshops nos revelaram o quanto estão sensibilizados com este tipo de problema, ou de certa forma, o quanto estão, talvez, sofrendo pessoalmente problemas desta ordem.

Sentimos, por outro lado o quanto pode ser importante para eles, a manutenção do espaço dialógico instaurado pelo trabalho de pesquisa, na medida em que se tenha o cuidado de acolher o indivíduo, criando laços de confiança mútua, de certa maneira, viabiliza os frutos da pesquisa: passos que caminham da situação crítica para uma visão crítica do problema em questão.

3.3 A VEZ E A VOZ DOS JOVENS PARTICIPANTES

A percepção que tivemos do contexto em que nos inserimos nos fez, portanto, entrever a relevância do estudo e da ação proposta pelos participantes da pesquisa, até mesmo pela própria contribuição oferecida por estes, posto que vivem em contato direto com esta realidade.

Neste aspecto ressaltamos que o método de estudo do *bullying* que aplicamos à pesquisa é fruto de um consenso entre o autor da pesquisa e os participantes. O objetivo deste estudo foi proposto pelo grupo de jovens, conforme já esclarecemos, visando no decurso do trabalho a montagem de uma apresentação teatral. O aprofundamento teórico do tema gerador depende, portanto da opção que fizerem neste sentido, os jovens que estão participando da pesquisa. A maturidade intelectual, o interesse e a necessidade em função da ação que se propuseram realizar, no âmbito do fazer teatral, acabaram por determinar, de certa forma, os limites do aprofundamento do estudo.

As formas de superação do problema *bullying* concebidas no contexto da realidade juvenil, pelos próprios jovens que participam da pesquisa são para eles mais relevantes e produtivas do que uma extensa e complexa revisão de literatura sobre o assunto.

Nossa postura, neste aspecto, foi de abertura para permitir a participação legítima do grupo. Não tivemos a intenção de formar especialistas em *bullying*, nem de contrapor, do ponto de vista científico, a última palavra. O estado da arte sobre o *bullying* não é alvo do grupo envolvido na pesquisa, nem o nosso. O que mobilizou os jovens foi a necessidade de conhecer melhor a problemática do *bullying* para compreender esta forma de violência e poder, de alguma maneira, intervir oferecendo contribuições para a sua superação. Entendemos, neste aspecto, que os jovens, a seu turno, nos mobilizaram também no mesmo sentido.

Nossa revisão de literatura sobre o *bullying*, no entanto, pelo nosso comprometimento ético e científico de formalização do estudo seguiu um curso paralelo ao do grupo envolvido na pesquisa. Assim o fizemos porque entendemos que, precisávamos ter em mente, através do acesso à literatura sobre o assunto, fontes referenciais que nos auxiliassem na leitura do contexto da pesquisa, na produção do conhecimento gerado pelo trabalho do grupo, e no próprio desenvolvimento das ações que propostas.

Ressaltamos que, se o diagnóstico da realidade ocorre, a reflexão sobre ela foi também realizada, ressaltando-se que nosso olhar reflexivo e crítico sobre esta realidade, precisa partir dos *saberes* do grupo e dos fundamentos teóricos, dos

conhecimentos que estão permeados nesse encontro entre pesquisador e participantes também investigadores/atores do trabalho de pesquisa. Compreendemos neste movimento de ação-reflexão-ação, a marca cíclica da Pesquisa-ação e a própria contribuição da Educação Popular, que não é tão somente o concurso de uma educação não-formal, mas, uma outra maneira de compreender o processo educativo, mediante uma prática que permite vez e voz ao educando.

Nesta perspectiva, proposta pela pesquisa, entendemos que se abre o espaço dialógico necessário, em que este educando propõe e contrapõe, tendo oportunidade de planejar uma ação e efetivá-la, refletir sobre ela e reiniciar o processo.

Pedro Demo, sobre esta questão referente à necessidade do diálogo, faz luz sobre sua relevância, observando que:

Diálogo é fala contrária entre atores que se encontram e se defrontam. Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, porque tem com que contribuir. Somente quem é criativo tem o que propor e contrapor. Um ser social emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o outro e com ele se compõe ou se defronta. (DEMO, 1997, p. 37).

O patamar de emancipação e a exigência de criatividade que Demo coloca como condição necessária à produção do diálogo pode não ser aquela em que o grupo se encontrava no início do trabalho, mas, por meio do exercício do diálogo entendemos que é possível lutar por esta emancipação.

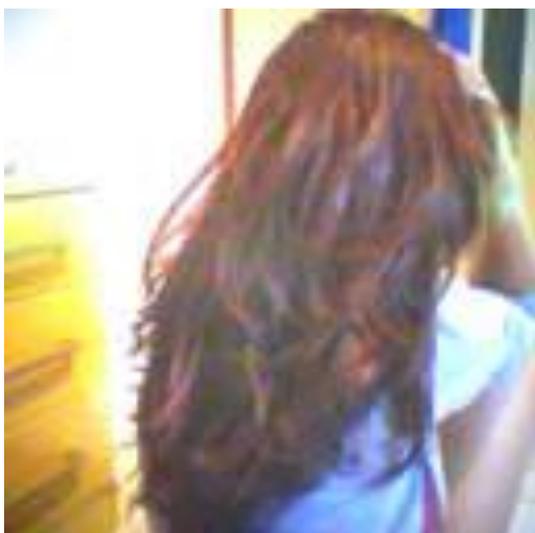


FIGURA 8 – Sara

Em um dos momentos de estudo sobre o *bullying* o grupo abordou uma questão relativa a como se poderia interromper o ciclo da violência, ou seja, alguém nos agride, e nós revidamos ou fazemos o mesmo com outra pessoa. O eixo de sustentação e os argumentos desta conversa deram origem a uma produção de texto da jovem participante da pesquisa Sara:

Esse povo que pratica o bullying é um problema mesmo viu?! Esse povinho tem a essência do mal dentro de si, tem o chorume da sociedade correndo nas veias, tem o diabo incrustado no couro. É um

povo que tem uma inclinação pro perverso, um trem ruim dentro de si, um sangue no olho, um encosto de esquerda, um parafuso torto lá no fundo. É aquela gente meio podre, a sujeira do chão limpo, o portador do bichinho da goiaba. É triste viu ... muito triste essa gente que acha que pode apontar o dedo pros outros sem apontar pra si mesmo ... E falando em apontar o dedo, essa de apontar não é legal, porque eu tenho defeitos, você também, porque que ao invés de vc apontar os meus, não conserta os teus primeiro? Mas aí vem aquela coisa da ignorância, porque essa gente que pratica o tal do bullying carrega a ignorância embaixo do braço e à tira colo. A gente sempre acha que tudo na vida é a tal da ação reação, mas aí eu te pergunto: Se a pessoa não tá sabendo nem conviver em sociedade, porque que você tá achando que ela vai saber física? Essa história de ação e reação com as pessoas socialmente cegas não vai rolar. Elas te dão a ação de apontar os teus defeitos, e você em troca dá a reação de apontar os dela, e aí ela acha que tem o direito de reagir a sua reação e blá blá blá... virou briga. O bom mesmo é deixá-las apontando o dedo pro vento, virar as costas, jogar o cabelo e ser mais você, e ser só você, e SER VOCÊ, porque é isso que importa. Um dia essa pessoa acha um espelho, aponta e se descobre, mas deixa que isso aí a vida resolve ... porque essa daí, essa tal de vida, é boa de dar lição em quem não quer aprender. Vai por mim!

4. TEATRO NA ESCOLA

4.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DO FAZER PEDAGÓGICO

Iniciamos nossa prospecção sobre o fazer pedagógico no mesmo ponto histórico que definimos para principiar o estudo sobre o Teatro no Ocidente. O século XVI é a referência a partir da qual tomamos o segundo termo da expressão Teatro na Escola para investigarmos e refletirmos sobre o fazer pedagógico tal como reflexionamos sobre o fazer teatral.

Franco Cambi (1999) refere-se ao século XVI, como o início da pedagogia moderna. Segundo o autor, trata-se de um período marcado por fermentações profundas, rebeliões, transformações e rupturas e grandes contradições que permearam o campo social e político, religioso e cultural em geral. Foi, sobretudo, o século em que a Modernidade começou a tomar corpo, com a quase totalidade de suas características já consolidadas: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado

e capitalista no sentido próprio do termo²⁵. Cambi (1999) pondera que a confirmação e a colocação dessas características como estruturas de uma nova época histórica ocorrerá no século XVII, no entanto, esse processo complexo de transformações toca profundamente a educação e a pedagogia já no século XVI. O autor ressalta que são estas radicalmente transformadas tanto no terreno político e religioso como no ético e social:

No âmbito político, o nascimento do Estado moderno, interessado no domínio da sociedade civil e que exerce um domínio racional, pensado desde o centro e disseminado por toda a sociedade vê assim controlada em todas as suas manifestações, é que vem determinar uma pedagogia política, típica do mundo moderno (melhor: típica e central, até os dias de hoje) e uma educação articulada sob muitas formas e organizada em muitos agentes (família, escola, associações, imprensa etc.), que convergem num processo de envolvimento e conformação do indivíduo, de maneira cada vez mais capilar. (CAMBI, 1999, p.244).

Cambi (1999) afirma, outrossim, que as técnicas educativas e escolares sofrem uma alteração importante cujo reflexo é o nascimento de uma sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre o indivíduo, tendendo a reprimi-lo/controlá-lo, buscando inseri-lo cada vez mais em sistemas de controle. O autor esclarece que forma-se assim a escola moderna e a caracteriza como “instrutiva, planificada, e controlada em todas as suas ações, racionalizada nos seus processos”. Trata-se de uma escola cujo papel social torna-se cada vez mais determinante. Tanto no âmbito social quanto civil e profissional, também cada vez mais, segundo Cambi, pertencente aos “aparelhos ideológicos” e também burocráticos do governo, seja ele laico ou religioso-eclesiástico. O autor explicita essas condições nos seguintes termos:

Na reflexão pedagógica do século XVI, existe uma linha de pensamento [...] que atinge autores bastante diversos entre si, chegando a roçar o novo século e a influenciar, não superficialmente, alguns pedagogos dos anos Seiscentos. Trata-se da corrente da pedagogia utopista que, à luz de ideais reformadores, vem conjugar o modelo de homem perfeito e harmônico, típico da pedagogia humanística, com a projeção de uma ideal sociedade justa. A pedagogia insere-se nessas construções, fantásticas, mas não evasivas, como uma componente teórica e prática indispensável. (CAMBI, 1999, p. 273).

Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006) por outro lado, aborda o contexto histórico que fermentava as transformações que ocorriam no âmbito pedagógico, definindo-o como um período de contradições típico das épocas de transição, e

²⁵ Citação do autor, 1999, p. 243.

ressaltando que o enriquecimento da classe burguesa e suas pretensões aristocráticas demandaram uma educação que permitisse formar o homem de negócios.

Ocorreu, neste período, então, uma multiplicação das escolas religiosas em toda a Europa e no mundo colonizado. A rejeição pela sociedade da autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval não aboliu a hierarquia que a caracterizava, segundo Aranha (2006), a grande massa popular era excluída de seus propósitos educacionais. Apenas os reformadores protestantes dedicavam-se a esta população movida pelo desejo de divulgação religiosa.

Aranha (2006) cita o pedagogo polonês Bogdan Suchodolski, esclarecendo que este “refere-se à pedagogia antiga como essencialista, porque tinha por função realizar o que ser humano deve vir a ser, a partir de um modelo, segundo a concepção de uma essência humana universal”. A autora ressalta que:

No Renascimento, embora continuasse a perspectiva essencialista, que só mudaria com Rousseau (século XVIII), já se tinha a percepção mais aguda de problemas que, hoje, chamaríamos de existenciais, numa recusa à submissão aos valores eternos e aos dogmas tradicionais. (ARANHA, 2006, p.135).

O exame do contexto da época nos revela, segundo Aranha (2006), a Itália como centro irradiador da nova produção cultural do Renascimento, nas artes em geral, como a pintura, a arquitetura e literatura. Os assuntos religiosos persistiram, mas a visão adquiriu viés humanista e os temas prevalentes foram os tipicamente burgueses. Acentuou-se a busca da individualidade, caracterizada pela confiança no poder da razão no estabelecimento dos próprios caminhos. Ao princípio da autoridade se opunha o espírito de liberdade e crítica.

Segundo Moacir Gadotti (2005) por outro lado ,caracteriza-se pelo realismo o pensamento pedagógico moderno. João Amós Comênio (1592-1670) afirmava que a escola deveria ensinar o conhecimento das coisas e John Locke (1632-1704) defendia a ideia da experiência sensorial, asseverando que nada existe em nossa mente que não se origine nos sentidos. Gadotti (2005, p. 78) ressalta que a pedagogia realista opôs-se ao formalismo humanista, privilegiando o domínio do mundo exterior em detrimento do mundo interior, em outros termos, o domínio das coisas sobre as palavras. O autor esclarece que, sobretudo, a pedagogia realista “desenvolveu a paixão pela razão (Descartes) e o estudo da natureza (Bacon). De humanista, a educação torna-se científica. O conhecimento só possuía valor quando preparava para a vida e para a ação”.

Entretanto, conforme Gadotti (2005), apesar dos avanços realizados, a educação das classes populares e a democratização do ensino ainda não vieram a primeiro plano. A divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual era acatada com facilidade, refletindo a própria divisão social, que tinha como classe dominante o clero e a nobreza.

A luta pelo acesso à escola, protagonizada pelas camadas populares se configura, então, no século XVII. A classe trabalhadora em formação, instigada pelos intelectuais iluministas e por novas ordens religiosas, podia e devia desempenhar um papel determinante na mudança social, essa era a voz corrente. A Idade Moderna (1453-1789) caracteriza-se pelo predomínio do regime absolutista que concentrou o poder nas mãos do clero e da nobreza, primazia banida pela Revolução Francesa. Segundo Gadotti, “o século XVIII é político-pedagógico por excelência”. (op. cit., p.88). Neste aspecto, a reivindicação das camadas populares por mais saber e educação pública, determinou intervenção do Estado na educação. A Revolução Francesa fundou sua concepção de educando a partir da consciência de classe, que se constituiu o centro do conteúdo programático. A burguesia ascendente tinha clareza do que almejava da educação: trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática. Neste aspecto, Gadotti (op. cit., p. 89) considera que “os pedagogos revolucionários foram os primeiros políticos da educação”.

A compreensão deste contexto de época cujas opções influenciam até o presente, a pedagogia contemporânea, nos é facilitada por Gadotti nestes termos:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão da importância que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 2005, p.90).

Neste aspecto, é necessário observar que a doutrina burguesa se firmou fundada nos ideais de liberdade ou liberalismo, no período de transição do feudalismo para o capitalismo. A Reforma Protestante nutriu a doutrina burguesa, incentivando o livre pensamento no setor religioso, e o movimento racionalista fortaleceu a concepção burguesa, admitindo que cada indivíduo pudesse fixar suas próprias normas de conduta em vez de adotar as da Igreja. Segundo Gadotti (2005) após tantos séculos de sujeição feudal à Igreja, o monopólio da educação estava sendo retirado desta e transferido ao

Estado. Surgia uma teoria educacional nova, revolucionária, por meio da qual os direitos do indivíduo estavam sendo afirmados. “Humanidade”, “cultura”, “razão”, “luzes”, segundo esse autor, estas eram categorias da nova pedagogia, num momento histórico em que a burguesia, de fato, tomou para si o papel de defensora dos direitos de todos os homens, proclamando o ideal de igualdade e fraternidade.

Entretanto, dentro de pouco tempo, a nova classe contradisse os próprios ideais, revelando-se incongruente em relação à igualdade dos homens na sociedade e na educação. Gadotti (2005) menciona como princípio da educação burguesa, a distinção entre classes que determina o seu perfil: à classe trabalhadora, uma educação para o trabalho, e à classe dirigente, a instrução para governar, configurando-se desta forma uma concepção dualista de educação.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo e escritor, segundo Aranha (2006), produziu obras que anteciparam o ideário da Revolução Francesa. A autora considera que seu pensamento constituiu um marco na pedagogia contemporânea. Tal afirmação corrobora a realidade explicitada por Gadotti (2005) no parágrafo anterior: a burguesia em ascensão referendou o discurso de Rousseau, compreendeu a importância da educação e aplicou os recursos que esta disponibilizava a favor de seus próprios interesses.

Como afirma Aranha (2006), Rousseau abriu uma nova perspectiva na educação, centralizando os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor. Aranha ressalta que “até então, os fins da educação encontravam-se na formação do indivíduo para Deus ou para a vida em sociedade, mas Rousseau quer que o ser humano integral seja educado para si mesmo”. (ARANHA, 2006, p.178).

Em sua obra “Emílio ou da educação”, Rousseau afirma que:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem: e quem quer seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre: será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja: e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (ROUSSEAU, 1992, p.15).

Aranha (2006) reconhece o caráter inovador das ideias de Rousseau (1712-1778), mas, por outro lado ressalta que, de certa maneira, defendeu uma educação

individualista, e sendo liberal, concebeu a sociedade como uma justaposição de indivíduos. Neste sentido, a burguesia e o sistema capitalista se apropriaram com exclusiva vantagem das ideias de Rousseau, considerando-se a medida em se tornaram hegemônicos e reforçaram as bases de uma sociedade individualista que em nome do direito à diferença promoveu a supressão do direito à igualdade e em nome do ideal de liberdade assegurou para si a possibilidade de acumulação da riqueza.

Por outro lado, ao dizer no texto supracitado “tudo o que um homem deve ser, ele o saberá” Rousseau (1992) lançou um duro desafio a si mesmo, aos homens de seu tempo e à posteridade. Se pretendermos explicitar este “tudo” o que mencionaremos? O aluno hipotético de Rousseau saberá o que deve ser e será o que deve ser?

O termo “deve ser”, por outro lado, sugere uma condição que implica no cumprimento do dever de ser algo, ou seja, está implícito, a nosso ver, nesta condição, o conceito de ato de vontade, de autonomia. Para o indivíduo saber o que deve, ou não, ser e fazer, ele carece de uma sabedoria que funde a sua ação. Immanuel Kant nos propõe uma perspectiva, considerando que o indivíduo é capaz de, além do ato do conhecimento, exercer outra atividade espiritual: o exercício da consciência moral. Nessa linha de raciocínio, Kant defende que agir moralmente é agir pelo raciocínio, agir pelo dever, propondo que ao indivíduo atue “de modo que a máxima de tua ação possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio universal de conduta”. (KANT, 1997, p. 42). Essa assertiva nos remete a uma questão relevante, se todas as pessoas tomarem uma mesma atitude indevida, a realidade em que vivem pode transformar-se em algo insustentável: a imposição das consequências de seus atos pode acarretar uma carga de sofrimento a todas elas.

Kant (1996), por outro lado, assinala que a vida moral só se torna possível se partirmos do pressuposto da liberdade da vontade, fundada na autonomia que exige a aprendizagem do controle do desejo mediante disciplina, de maneira que a pessoa atinja seu próprio governo e seja capaz de autodeterminação. Afirma este autor que “a autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres a elas conformes; pelo contrário, a heteronomia do livre arbítrio não só não funda nenhuma obrigação, mas opõe-se antes ao princípio da mesma e à moralidade da vontade”. (KANT, 1997, p. 45)

A filosofia kantiana e a concepção pedagógica que emerge dos seus pressupostos nos faz entrever que compete à educação desenvolver a faculdade da razão e formar o caráter moral. Kant (1996) postula, em outros termos, que é a educação que propicia ao

ser humano atingir seu objetivo individual e social. Por ter recebido influência de Rousseau, o autor também privilegia os aspectos morais em relação aos intelectuais na formação dos educandos.

Abrimos aqui um parêntesis para introduzir uma referência que consideramos importante no desenvolvimento de nossas reflexões. No capítulo VIII de sua obra “Do contrato social ou princípios do direito político”, Rousseau afirma:

A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhes faltava. É só então que, tomando a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o lugar do apetite, o homem, até aí levando em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir baseando-se em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações. Embora nesse estado se prive de muitas vantagens que frui da natureza, ganha outras de igual monta: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas ideias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem frequentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem. (ROUSSEAU, 1983, p. 36).

A menção feita por Rousseau à passagem do estado de animalidade ao estado de humanidade, representado pelo autor por meio do que ele categoriza como uma transição da irracionalidade à racionalidade, de certa forma, a nosso ver, inclui no contexto desta transformação, o atributo da criatividade. Entendemos que Rousseau nomeia a “limitação” do animal, ou seja, a sua incapacidade de ser de outra forma, de agir de outro jeito, de criar, enfim, rompendo os próprios limites, referindo-se à criatividade.

Desta forma, Rousseau nos sugere que o homem abandona a condição “animal” quando desenvolve o raciocínio e manifesta a capacidade de inovar. Tal observação nos remete a um questionamento natural: o desenvolvimento do intelecto e da competência para criar deste “animal” que se tornou homem, serão utilizados de que forma e para quê? Rousseau reflete sobre este problema no capítulo XI, intitulado “Dos sistemas de legislação”, considerando que:

Se quisermos saber no que consiste, precisamente, o maior de todos os bens, qual deva ser a finalidade de todos os sistemas de legislação, verificar-se-á que se resume nestes dois objetivos principais: a liberdade e a igualdade. A liberdade, porque qualquer dependência particular corresponde a outro tanto de força tomada ao corpo do

Estado, e a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela. (ROUSSEAU, 1983, p. 66).

O autor prossegue, reconhecendo que a igualdade, considerada por muitos uma “quimera do espírito especulativo”, não pode existir na prática, entretanto, obtempera, “se o abuso é inevitável, segue-se que não precisemos pelo menos regulamentá-lo”?(op. cit., p. 67). Rousseau (1983) admite que, por tender a força das coisas a destruir a igualdade, a força da legislação deve em contrapartida, tender a mantê-la. E argumenta no sentido de que o homem perde pelo contrato social a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar, entretanto, por outro lado, ganha a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. Ressaltamos que Rousseau (1983) faz uma distinção entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças do indivíduo, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral.

É interessante ressaltar também que Rousseau compreende que à aquisição do estado civil acrescenta-se a liberdade moral, considerada pelo autor como única forma de tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, justificando-se nos seguintes termos: “o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade”. (ROUSSEAU, 1983, p. 37).

Neste aspecto, retomamos o pensamento filosófico de Kant. Segundo Aranha, para este autor, “são as leis inflexíveis e universais da razão pura e da razão prática que constroem o conhecimento e a lei moral, o que significa a valorização definitiva do sujeito como ser autônomo e livre, para o qual tanto o conhecimento como a conduta são obras suas”. (ARANHA, 2006, p.183).

Hannah Arendt tece considerações sobre esta questão, ponderando que:

Se olharmos a liberdade com os olhos da tradição, identificando a liberdade com soberania, a ocorrência simultânea da liberdade com a ausência de soberania – o fato de que um homem é capaz de iniciar algo novo mas incapaz de controlar ou prever suas consequências – parece quase forçar-nos à conclusão de que a existência humana é absurda. (ARENDRT, 2001, p.247).

No contexto desta reflexão sobre a condição humana, proposta por Arendt, nos sugere também Emmanuel Lévinas (1997), que a descoberta dos direitos, sob o título de direitos humanos, tem estreita relação com a própria condição de ser homem, ressaltando que essa condição independe de qualidades como nível social, força física intelectual e moral, virtude e talentos, que assinalam as diferenças entre os homens. O autor considera, neste sentido, que a elevação destes direitos ao nível de princípios

fundamentais da legislação e da ordem social, marca um momento essencial da consciência ocidental.

Lévinas observa, outrossim, que o “direito se revela na obrigação de poupar ao homem os constrangimentos e as humilhações da miséria e da errância, e mesmo da dor e da tortura que a própria sucessão dos fenômenos naturais – físicos ou psicológicos – a violência e a crueldade das más intenções dos seres vivos ainda comportam”. (LÉVINAS, 1997, p.263).

As considerações do autor apontam, portanto, para a necessidade da prevalência da dignidade humana. Neste aspecto, Arendt em nota de rodapé (op. cit. p. 247), contrapõe à ideia de absurdidade da existência humana, o seguinte:

Permanecendo intacta a dignidade humana, é a tragédia, e não o absurdo, que é vista como marca característica da existência humana. O maior expoente desta opinião é Kant, para quem a espontaneidade da ação e as concomitantes faculdades da razão prática, inclusive o poder de discernir, são ainda as principais qualidades do homem, muito embora a ação esteja sujeita ao determinismo das leis naturais e o discernimento não consiga penetrar o segredo da realidade absoluta. (ARENDR, 2001, p.247).

Estas observações de Arendt nos reconduzem ao pensamento de Rousseau (1983) e tratam de certa forma, em nosso entender, do ponto capital da educação, abordado por este autor nos seguintes termos: “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem educado: daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios”. (ROUSSEAU, 1992, p.16).

Rousseau (1992), por outro lado, considera que começamos a instruir-nos no momento em que principiamos a viver, ou seja, nossa educação começa conosco e argumenta que por este motivo a palavra *educação* tinha, entre os antigos, sentido diferente do que lhe é conferida hoje: significava alimento. *Educit obstetrix*, diz Varrão: *educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister*.

Suchodolski, por sua vez, corroborando Rousseau, defende que:

No domínio da educação a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida cotidiana e concreta do homem. No período que acaba de findar cometemos o grande erro de atribuir muito pouca importância à vida cotidiana do homem, para realçar a sua participação espetacular nos grandes momentos nacionais, cometemos o erro de menosprezar a vida interior do homem para insistir na efetivação de determinadas funções sociais. A educação moral, justamente, diz respeito à nossa vida cotidiana em situações sociais concretas. A educação moral é o problema do homem no pleno sentido da

palavra do homem que vive e que sente. (SUCHODOLSKI, 1972, p. 302 apud GADOTTI, 2005, p.303).

Conforme citado por Gadotti, Suchodolski (1972) menciona a questão da educação moral, definindo-a como “o problema do homem”. Tal assertiva, de certa forma, configura um ponto referencial no contexto de nossa discussão, reclamando uma análise das contribuições oferecidas pelos autores até aqui mencionados. Nossa reflexão sobre a trajetória da educação buscou compreender por meio do estudo de processos históricos de desenvolvimento do fazer pedagógico e seus fundamentos, ainda que minimamente, um quadro que se formou ao longo dos últimos cinco séculos, dentro do qual, de alguma maneira, também o nosso país se ajustou. Tal contexto de estudo, entretanto, a nosso ver, é notadamente excludente. Todos os autores lidos apresentaram uma história da educação e das transformações das ideias pedagógicas numa única perspectiva eurocêntrica. De certa maneira, refletem o que Mario Alighiero Manacorda menciona no prefácio de sua obra “História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias”:

Blocos históricos e geográficos inteiros, tais como a antiga Mesopotâmia, os hebreus, os bizantinos, os árabes, a Índia, a China, o Japão, as civilizações indo-americanas, como também as civilizações primitivas estudadas pela antropologia cultural, ficaram fora do plano da obra, porque já tinham sido excluídos dos programas radiofônicos²⁶. [...] Quantos vazios, quantas arbitrariedades nesta corrida histórica! [...] Mas, pulos à parte, acho que nunca se deve chorar de saudade por aquilo que não se tem; pelo contrário, é melhor apreciar de bom grado o que se tem, para que se possa encontrar o vestígio daquilo que não se pôde ter. (MANACORDA, 2006, p.8).

A sugestão de Manacorda (2006), sobretudo, nos interessa na medida em que alerta para o fato de que a história registra a passagem de milhares de anos em que homens primitivos sobreviveram na pré-história, a antropologia atesta a singularidade de povos que vivem em sociedades e regiões do planeta de forma diferenciada, e reconhece também que países e povos muito mais antigos do que a Europa, como a China e a Índia, ou os povos que viviam nas Américas são todos portadores de culturas próprias como os outros. Entretanto, com relativo pesar, que compensa com laivos de senso de humor, o autor os descarta e sugere que não lamentemos o que não foi possível “incluir” em nosso patrimônio histórico pedagógico, digamos assim, porque urge

26 Manacorda, dirigindo-se ao leitor declara que: “o que lhe proponho é um rápido passeio histórico pela educação ‘através de textos’. Confesso-lhe logo que se trata de um sucedâneo de um passeio análogo ‘através de imagens’, que havia proposto inicialmente à TV italiana e que foi descartado pelas dificuldades que parecia implicar. Foi assim que recorremos à rádio, isto é, à voz e aos textos, para um programa intitulado “A escola nos séculos”. (op. cit., p. 5).

apreciar o que está ao nosso alcance. Entretanto, o mesmo autor, por outro lado, reconhece que, ao apreciarmos o que temos, podemos identificar com maior relevância exatamente o que não temos.

As considerações dos autores mencionados, Cambi, Aranha, Suchodolski, Gadotti, Comênio, Locke, Descartes, Bacon, Rousseau, Kant, Arendt, Lévinas e Manacorda, guardam entre si um vínculo que prioriza, de certa maneira, a dignidade humana a ser preservada e ao mesmo tempo inculcada pelo e no fazer pedagógico.

Por outro lado, conforme ressalta Pedro Demo (2009), o momento mais marcante da saga humana foi o surgimento do “conhecimento moderno”, no século XVI, em especial na Itália. O autor sintetiza este acontecimento, afirmando que neste período “ocorreu a descoberta mais explícita da autoridade do argumento, o que permitiu derrubar o argumento da autoridade à época (religião, teologia, filosofia, alquimia, etc.). (DEMO, 2009, p. 67). Neste sentido, o autor ressalta que começou a mudar, por decorrência do reconhecimento do valor do argumento em detrimento da mera autoridade, o sentido de validade, ou seja, válido não é tão somente aquilo que pretensas autoridades incontestes asseveram, porém aquilo que pode ser fundamentado por argumentos. Desta forma, conclui Demo,” a credibilidade das pessoas também começou a transitar da dependência autoritária para a habilidade de argumentar”. Saber pensar se tornaria, aos poucos, mérito maior que qualquer ilação indiscutível”. (op. cit., p. 68).

Em sua obra, “Saber pensar”, Pedro Demo pondera:

[...] o sentido da autonomia do saber pensar é social, ou seja, não se trata de autonomia isolacionista, mas aquela convivente. A liberdade humana não pode ser entendida *contra os outros*, mas *com os outros*, e por isso mesmo nunca é total. (DEMO, 2009, p. 19, grifos do autor)

De nossa parte, abstraímos dessas considerações de Demo, a ideia de construção de uma competência ética mediante o uso do discernimento que nos permita distinguir entre o que devemos e podemos e aquilo que não nos é permitido ou não nos convém, tomando o termo a nós como referência a nossa pessoa junto com os outros seres humanos. Conforme Terezinha Azeredo Rios (2000, p. 20-21), “como seres sociais, o que somos está sempre ligado ao que *devemos ser*, que é indicado pelas regras do coletivo de que fazemos parte”. A autora refere-se aos papéis que desempenhamos na sociedade e ao que precisamos fazer para representar cada papel e ressalta que a expressão *é preciso*, nos remete ao *dever* presente no contexto das ações humanas na sociedade. Neste sentido, Rios (op. cit., p.21) reafirma que “cada sociedade possui seu *ethos*, ou se compõe de um conjunto de *ethos*, jeitos de ser, que conferem um caráter

àquela organização”, e, também ressalta que ao nos atermos à presença de valores na realidade, nos dirigimos ao terreno da ética. Este é considerado por Rios o espaço da reflexão filosófica efetivado como reflexão crítica e sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana. A título de exemplo, Rios (2000) menciona que na própria história das civilizações podemos averiguar a presença de valores em mutação.

De certa maneira, Manacorda (2006) nos remeteu a esta questão. Os modos de ser e de viver da maioria da humanidade no planeta, e até mesmo o contributo que podem oferecer desde os primórdios de suas civilizações milenares, foram ignorados por questão aparentemente referente ao de tempo disponível em seu programa radiofônico que não os comportava. Pois bem, a nós interessa, sim, o que estes povos teriam a dizer, tanto no contexto da sua própria história da educação, quanto no contexto singular da manifestação artística que os distingue. Entendemos que tais aspectos podem nos revelar, de alguma forma, sua concepção de mundo e de ser humano, sua filosofia de vida e os caminhos percorridos na conquista de relativos avanços na prevalência da dignidade humana e na edificação de sua identidade cultural.

Importa-nos também, sobremaneira, no conjunto de todas estas perspectivas e considerações, um elemento determinante: o discernimento, artífice da construção da autonomia a que se refere Demo. Em nosso entender, o ponto de partida é o autoconhecimento fundado, sobretudo, no exercício crítico e autocrítico do indivíduo. Nossa inquietação se prende ao fato de que como será possível o processo educativo ser bem sucedido se não se considera prioridade o desenvolvimento do discernimento, que se nos afigura como o instrumento essencial da edificação da eticidade necessária à prevalência da dignidade humana. O risco maior da existência nos parece ser exatamente este, o reconhecimento ou não da dignidade humana, em nós e em respeito a nós mesmos, e concomitantemente, nos outros e em respeito a estes. A capacidade de discernir torna-se, neste sentido, então, fundamental para podermos atuar na vida sem nos prejudicarmos nem a nossos semelhantes.

Esta é uma condição humana que as ditas civilizações não ocidentais, incluindo-se nestas as orientais, costumam privilegiar com maior ênfase do que a ocidental, notadamente a oriunda da Idade Moderna, eurocêntrica. No âmbito da educação doméstica e formal as culturas não ocidentais tendem a priorizar o autoconhecimento e o autodomínio, e a ocidental centra-se no conhecimento do mundo e no controle deste para satisfazer as próprias necessidades, até mesmo as supérfluas.

Sobre alguns aspectos deste quadro, que dizem respeito ao ocidente, Demo observa:

A engenharia biológica estaria prometendo refazer o desenho de nosso corpo, assim como as tecnologias guardam em si a pretensão “divina” de a tudo dominar e tornar o ser humano senhor do mundo e da vida. Esta soberba (hybris) também faz parte do espírito questionador, quando, ao pretender questionar a tudo, esquece de questionar-se. Ocorreu isto no modernismo, quando a ciência prometeu a emancipação dos povos, mas na prática engalfinhou-se em fantástico colonialismo eurocêntrico. Porquanto, o mesmo conhecimento que esclarece, ilumina, também imbeciliza. Quem sabe pensar, quase sempre não aprecia que outros também saibam pensar. (Demo, 2002, p. 7).

Ressaltamos com relação ao “saber pensar”, que Demo afirma que trata-se sobretudo, de saber intervir, ressaltando que quem sabe pensar não faz por fazer, mas sabe por que e como faz. O autor considera que essa conquista nem sempre é questão de estudo, posto que nas instituições educacionais, por vezes desaprendemos, principalmente quando somos submetidos a processos instrucionais reprodutivos.

Neidson Rodrigues (2001), em seu artigo “Educação: da formação humana à construção do sujeito ético”, de certa maneira, concorda com Demo, e ainda ressalta:

Desde os primórdios dos tempos modernos que alguns dos procedimentos próprios da ação escolar, isto é, a transmissão, a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades têm sido destacados e constituídos em núcleo central da Educação. Os processos de escolarização têm colonizado a Educação. (RODRIGUES, 2001, p. 253).

Fundado nesta observação, Rodrigues (2001) pondera, então, que educar não é somente isso, compreende também acionar os meios intelectuais de cada educando para que seja este capaz de assumir o que o autor define como pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais de forma que possa conduzir a continuidade de sua própria formação.

Esta é, segundo Rodrigues, uma das condições para que o educando possa se construir como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano, posto que a Educação, segundo este autor, possibilita, a cada indivíduo, que adquira a capacidade de auto conduzir o seu próprio processo formativo.

Concordamos com Rodrigues (op. cit. p.241) neste sentido, e também quando afirma que tal roteiro “coloca a questão educacional radicalmente distante da visão pragmática e utilitária a que foi direcionada nos tempos modernos”. Ora, conforme pondera esse autor, desde a época em que Kant (1996) afirmou que não pode o homem

se tornar homem senão pela educação, demandas sociais e desafios políticos novos emergiram no tecido social. Neste sentido, menciona Rodrigues:

[...] os conteúdos da declaração dos direitos do homem e do cidadão, as transformações na vida cotidiana, nas relações de poder e nas formas de trabalho introduzidas a partir da revolução industrial, o desenvolvimento das ciências e das técnicas e sua aplicação nos processos produtivos, a ameaça ao meio ambiente, a organização dos Estados modernos, o advento da democracia burguesa, os movimentos ideológicos, as revoluções socialistas, a revolução dos meios de comunicação e de informação, o progresso da medicina, o advento da sociedade em rede, a globalização. (RODRIGUES, 2001, p. 241).

Apesar de todo esse movimento de aparente desenvolvimento da humanidade, os aspectos negativos, a nosso ver, ainda sobrepõem-se aos positivos, porque sabe-se que a maioria dos seres humanos no planeta não são beneficiários dos avanços da ciência e sobretudo, a distribuição da renda, a qualidade de vida desta maioria é insatisfatória quando não insuportável. Neste sentido, tomamos o último exemplo dado por Rodrigues (2001), da globalização para trazer o aporte de Milton Santos (2000) quando afirma que estamos vivendo uma era na qual as manifestações conjuntas do dinheiro em estado puro, da competitividade e da potência também em estado puro, nos permitem pensar que estamos vivendo uma época de globalitarismo, muito mais do que de globalização. Afirma Santos que:

Evoluímos de situações em que a perversidade se manifestava de forma isolada para uma situação na qual se instala um sistema de perversidade, que ao mesmo tempo, é resultado e causa da legitimação do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, consagrando, afinal, o fim da ética e o fim da política. (SANTOS, 2000, p.55-56).

Esse autor desenvolve sua argumentação, esclarecendo que a competitividade se baseia na criação de novas armas de luta, exercício em que a única regra é a obtenção da melhor posição. Segundo Santos (2000), a competitividade é uma guerra em que vale tudo, e por esse motivo, “sua prática provoca o afrouxamento dos valores morais e um convite ao exercício da violência”. (op. cit., p. 57).

Tais considerações de Santos nos remetem ao posicionamento de Rodrigues (2001) diante dos supostos avanços da humanidade e à sua percepção de que nada do que o ser humano realizou ocorreu por obra do acaso, mas, por intervenção dos próprios seres humanos:

O ser nascente, não homem, necessita, pois, receber uma formação completa para poder existir junto aos outros homens como um ser igual e completo. Nesse sentido, se diz da Educação que ela é uma

totalidade, pois sua ação formativa abarca tanto a dimensão física quanto a intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se autogovernar quanto a formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens. (RODRIGUES, 2001, p. 242).

Interessa-nos, nesta argumentação de Rodrigues, o que diz respeito à competência para se autogovernar, a formação moral que possibilite o estabelecimento de relações humanas éticas. Entendemos que, neste sentido, a educação doméstica ou mesmo a religiosa, tende a encarregar-se do que definimos como desenvolvimento do discernimento. Entretanto, dada a complexidade da vida moderna, os atributos dos pais em função da diversidade de atividades a que se dedicam, estão tomando outra configuração e o papel da família na formação do sujeito ético está sendo, de certa maneira, transferido para a escola. Rodrigues (2001), nesta perspectiva, considera que cada vez mais cedo, as crianças serão encaminhadas à Escola, permanecendo nela por um tempo mais extenso. Segundo este autor, isso não ocorrerá apenas porque há um mundo novo de informações a ser processado, mas, sim, porque deverá a Escola exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, cumprindo ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Em síntese, a escola deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético.

A nosso ver, a distribuição da carga horária entre as disciplinas privilegia, na atualidade, os aspectos relativos ao desenvolvimento cognitivo ainda com ênfase no exercício da capacidade de raciocinar e de memorizar dados. De certa maneira, o investimento no autoconhecimento e no autodomínio, com o intuito de promover a autonomia do educando, conforme Demo (2002) e Rodrigues (2001), ainda são insuficientes.

Neste sentido, José Carlos Libâneo (2008, p. 188) defende que a escola precisa incluir a educação para os valores, na definição da sua proposta curricular, por meio da formulação explícita de conteúdos e competências e de formas metodológicas que promovam nas salas de aula o “pensar” (aspas do autor) sobre valores e práticas morais. Libâneo (2008) argumenta que o currículo em ação, em relação ao tema da dimensão moral do ensino, significa colocar em prática não somente as competências de pensar sobre valores, nas várias disciplinas, mas, levar a escola, os professores e os alunos a praticá-los em contextos e situações concretas.

Tomamos como referência esta última sugestão de Libâneo sobre o pensar e praticar valores morais e também as considerações dos demais autores citados neste capítulo, para refletirmos, então sobre dois aspectos que compreendemos e distinguimos, *a priori*, como essenciais ao desenvolvimento da consciência moral: o autoconhecimento e o autodomínio, tema que abordaremos a seguir.

4.2 DISCERNIMENTO: AUTOCONHECIMENTO E AUTODOMÍNIO

*As estruturas podem aprisionar o homem ou propiciar sua libertação, porém, quem se liberta é o próprio homem.
Paulo Freire*

Ao iniciarmos nossa reflexão sobre discernimento, nos ocorre em primeira instância, a lembrança do educador Paulo Freire. Associamos a formação do discernimento à sua concepção de “Conscientização e educação”²⁷, exposta em uma reunião em Washington, em 1970.

Já àquela época, Paulo Freire enunciava que:

A conscientização é o "retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência". Neste movimento, o homem se constitui e se assume, ao produzir-se e reproduzir-se. Neste refazer-se consiste seu fazer-se e seu fazer. A verdadeira educação é participação ativa neste fazer, em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana. (FREIRE, 1992, p. 65).

Pensarmos a educação que queremos é selecionar e articular meios mediante os quais iremos proporcionar ao educando oportunidades de conhecer-se na mesma medida em que conhece o mundo. E não somente propiciar a oportunidade, mas cuidar deste processo educativo de forma que estas oportunidades não sejam perdidas, inúteis, desprovidas de sentido e significação para o educando e para nós. Paulo Freire, neste aspecto, define com bastante clareza a relevância de sermos todos nós protagonistas, sujeitos de nossa própria história:

O homem não pode libertar-se, se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica da conscientização. [...] As lutas pela libertação, desde os seus primórdios, devem restituir ao homem sua responsabilidade de

²⁷ Nota do editor: “Exposição feita em fevereiro de 1970 em Washington, em reunião promovida pelo Secretariado para América Latina da Conferência Nacional dos Bispos Americanos, e repetida, na mesma época, na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Tradução feita do original em espanhol, por Hilda Costa Fiori (há pequenas diferenças daquela publicada na Revista *Oitenta*, n° 2, 1980, L&PM Editores, sob o título ‘Sobre a educação e a conscientização’ -pp. 49 a 66)”.

re-produzir-se, isto é, de educar-se e não de ser educado. (FREIRE, 1992, p. 66).

A emergência de uma autoconsciência crítica é considerada por Paulo Freire (1992) de vital importância para uma reflexão comprometida com a práxis da libertação que nos faculte captar com lucidez e coragem, o sentido último do processo de conscientização. A síntese feita pelo autor define o “eu consciente” como a presença que se presentifica ao presentificar o outro, argumentando no seguinte sentido:

A consciência é "para si", sendo "para o outro": simultaneamente, implicadamente, dialeticamente. Uma consciência que fosse presença presente a si mesma, sem a mediação de presente algum, não seria "para si", mas o "si mesmo" absoluto. Por isso, o "para si" da consciência é uma abertura que seria nada se o outro não fosse, na relação em que ela, a consciência, se constitui. Um não preexiste ao outro - consciência e mundo. E, portanto, fica excluído todo dualismo que os separa para reuni-los. Juntos, aparecem e desaparecem. Desde esse primeiro ponto, pois, a conscientização já se anuncia como movimento em que a consciência se reconquista, ao conquistar o mundo. (FREIRE, 1992, p. 67).

Vinte e um anos após este pronunciamento de Paulo Freire em Washington, Emmanuel Lévinas (1997) publica na França, a obra “Entre nós: ensaios sobre a alteridade”, na qual afirma que a partir da intencionalidade, a consciência deve ser entendida como modalidade do voluntário, esclarecendo que consciência implica presença, posição-diante-de-si, ou seja, “mundaneidade”, o fato-de-ser-dado. Define esta condição como uma exposição à apreensão e à captação, à com-preensão (grafia do autor), à apropriação. Em outro trecho da mesma obra Lévinas (1997) esclarece que, ao afirmar que a consciência em relação ao outro perde seu primeiro lugar, quer dizer que na consciência assim pensada há o despertar para a humanidade Tal assertiva é desta forma apresentada pelo autor:

A humanidade da consciência não está absolutamente nos seus poderes, mas na sua responsabilidade. Na passividade, no acolhimento, na obrigação a respeito de outrem: é o outro que é primeiro, e aí a questão da minha consciência soberana não é mais a primeira questão. (LÉVINAS 1997, p.153)

Abstraímos destas considerações de Lévinas um aspecto que nos parece sobremaneira relevante e que merece ser examinado: o fato de o autor atribuir à responsabilidade a “humanidade da consciência”²⁸. De certa forma, Lévinas nos propõe

²⁸ Lévinas esclarece : “Quando digo que a consciência na relação ao outro, perde seu primeiro lugar [...] quero dizer que na consciência assim pensada há o despertar para a humanidade”. (op. cit., p.153)

que o outro é o nosso limite, é o limite ao exercício de nossa vontade, que pressupõe escolha de objetivo e ação no sentido de realizá-lo. A reflexão, no caso, intermedeia a ação ou a antecede. Entendemos que a antecede quando consideramos a vontade do outro, que pode não ser a nossa, ocorrendo uma alteração de nossos planos.

Outrossim, tal procedimento demanda autodomínio. O confronto entre o desejo imediato de algo e a possibilidade ou não de satisfazer esse desejo requer a intervenção da humanidade da consciência a que se refere Lévinas, ou seja, pede o exercício da responsabilidade.

Neste sentido, trazemos o pensamento de Paulo Freire, que em sua conferência de 1970, afirmou que “o comportamento existencial em que o homem se autoconfigura, desenha-se num contorno axiológico marcado pelo sistema de valores, implicado nas estruturas de um determinado mundo histórico”. (FREIRE, 1992, p.72).

Tal afirmação que guarda a nosso ver, consonância com o pensamento de Lévinas nos remete à reflexão sobre o risco de descobrir-se capaz que tomou anteriormente nossa atenção, momento em que refletimos sobre o impulso básico do instinto da sobrevivência que conduziu o homem primitivo em sua busca de auto superação e de superação das adversidades do contexto em que vivia, de certa forma, alternando experimentos de união de forças ou de confronto destas com e entre outros seres humanos.

Paulo Freire pondera, neste aspecto, propondo que:

Se homem é a busca permanente de sua forma, o homem autêntico coincide com o homem novo. Aquele que permanece prisioneiro de formas estáticas, resiste ao movimento de sua historicização: hominizado, não se humaniza. Esta renovação do homem supõe uma constante revalorização da existência, no mesmo sentido do movimento de constituição existencial da consciência do mundo ou do mundo consciente, o que quer dizer que os novos valores não são criação arbitrária de uma consciência pura, mas o paciente e valioso descobrimento, uma existência disposta a assumir os riscos da História. (FREIRE, 1992, p. 72).

Está em jogo nesta condição, um posicionamento fundamental: quando Freire menciona a disposição para assumir os riscos da História, em nosso entender, refere-se esse autor ao ato de assumir a responsabilidade de ser humano entre e com outros humanos, concomitantemente elegendo o sistema de valores que constituirá a referência para a práxis histórica do indivíduo. Empregamos aqui o termo indivíduo como forma de assinalar que somos individualidades e como tal também agimos no mundo, segundo o nosso caráter, os nossos próprios interesses e motivações, e conforme a nossa

formação ética, estética, intelectual e profissional. Ou, em outros termos, também segundo os saberes e as experiências construídos ao longo da nossa existência.

Tomamos como exemplo para nossa reflexão sobre este assunto, Yoshi Oida (2001) que em sua obra “O ator invisível”, em colaboração com Lorna Marshal, relata uma experiência vivida, durante a qual seu mestre o acusou de ser egoísta, por ter afirmado que um colega não conseguiria acompanhá-lo por ser preguiçoso. O mestre refutou sua afirmação, dizendo que mesmo que o jovem viesse uma única vez à aula, ele poderia trazer algo valioso para a experiência. Oida (2001) comenta, então, que se deu conta de que realmente era egoísta, pois considerava que se ficasse tão somente treinando, num determinado momento se tornaria um bom ator. Ao admitir que seu caráter egoísta estava impedindo seu desenvolvimento profissional, Oida relata que decidiu mudar:

Passei a ser extremamente cuidadoso com aquilo que dizia e fazia. Esforcei-me para me desviar das ações egoístas. De alguma forma, para ser um grande ator, é preciso desenvolver um equilíbrio entre nós mesmos e o mundo externo. Precisamos nos concentrar totalmente em nós mesmos e naquilo que estamos fazendo, mas, ao mesmo tempo, não devemos nos alienar do mundo que nos cerca. Precisamos desenvolver uma prontidão que vá além de nós mesmos. Mas essa prontidão para com o mundo externo, para com as outras pessoas, não é o mesmo que depender de sua opinião favorável. Não podemos nos preocupar com as críticas e nem tentar fazer as coisas para tornar as pessoas iguais a nós. (OIDA, 2001, p. 121).

Ao final de seu relato Oida conclui que é necessário estabelecer uma harmonia entre nossa concentração interna e a disponibilidade para o mundo externo, fazendo o que temos de fazer para nós mesmos, juntando às outras pessoas. Segundo Oida, este é um processo que ocorre inconscientemente, não há necessidade de pensar nisso, ou seja, nos concentramos em nossa tarefa enquanto respondemos aos que estão à nossa volta. O autor considera, neste aspecto, que há um equilíbrio entre nós mesmos e os outros.

Oida parte desta compreensão do que deve ser a preparação de um ator para explicitar o seu pensamento em relação ao trabalho a ser realizado por este:

Não acredito que o trabalho de ator seja o de mostrar o que ele (ou ela) é capaz de fazer, mas o de levar o público a um outro tempo e espaço; a um lugar que o público não encontra na vida diária. O ator é como o motorista de um carro que transporta o público para algum lugar além, algum lugar extraordinário. Esse é o meu interesse em servir o público. (OIDA, 2001, p. 88).

Fica patente nesta observação do autor, a ideia de eclipsar-se para dar vida a um personagem com o intuito de atender à expectativa do público. Ele emprega a

expressão “meu interesse”, deixando claro que ajusta o seu objetivo ao objetivo da plateia, em princípio, de assistir um bom espetáculo, esclarecendo, outrossim, que deseja “servir o público”.

Todas estas considerações nos parecem um exemplo em vida, — singularmente associado ao fazer teatral —, do próprio pensamento de Paulo Freire e de Emmanuel Lévinas. De certa maneira, a propósito do que afirma Oida, o educador popular Paulo Freire nos diz que “se esta [a História] não é de todo absurda, há de ser em seu caminho que o homem se reencontrará como homem novo - ao descobrir seu sentido em cada situação histórica, desvendará os valores que configurarão sua encarnação renovadora de mundo e recriadora de si mesmo”. (FREIRE, 1992, p. 72).

Oida, a seu turno, assinala que existem dois elementos que concorrem para uma boa atuação, o domínio técnico e a fluidez mental. e afirma que, em termos de treinamento, trabalha-se para desenvolver esse dois elementos ao longo de toda a vida. O autor argumenta no sentido de que o controle entre o movimento externo produzido pelo corpo e o interno pela mente evita que a interpretação se torne tediosa para o público. Necessário aqui se faz observar que Oida menciona como exemplo, em vários pontos da obra citada, os ensinamentos do mestre do Teatro Nô, Motokiyo Zeami. Neste aspecto, particularmente, Oida está citando uma máxima de Zeami: “O corpo se move sete décimos, o coração se move dez décimos”. (OIDA, 2001, p. 74).

Para minimamente compreendermos o enunciado de Oida fundado no pensamento de Zeami, precisamos nos valer da observação feita por Lorna Marshall, a jornalista que coletou os seus depoimentos e redigiu junto com Oida a obra “O Ator Invisível”. Esclarece Marshall que:

Quando Oida usa a palavra *mental* ele não está se referindo ao cérebro ou ao intelecto. Existe uma palavra particular em japonês, *kokoro*, que pode ser traduzida não só como mente, mas também como coração. Provavelmente seria melhor pensar, com relação a isso, em termos de *nossa parte interna* ou *espírito*. (MARSHALL, 2001, p. 71, grifos da autora).

Ocorre-nos, então, a ideia de que nosso olhar sobre a perspectiva histórica do fazer teatral e a perspectiva histórica do fazer pedagógico, neste ponto de nossas reflexões, encetadas mediante a contribuição de todos os autores até aqui mencionados, deparou-se com uma encruzilhada. Nesta situação, o que parecia vir se deslocando de forma perpendicular se nos revela como algo que, na realidade, vinha de pontos diferentes tendendo a convergir para um ponto comum.

A cultura como afirmação da presença do ser humano no mundo natural e a educação como afirmação da cultura, num ciclo de reprodução e de transformações, este é o quadro que se descortina neste ponto de encontro que, a nosso ver, anuncia algo em comum entre a Pedagogia que conduz o homem ao encontro de si, do outro e do mundo e o Teatro que se ocupa do mesmo tema. Cada qual à sua maneira, ambos objetivam o mesmo fim. Paulo Freire nos favorece a compreensão desta percepção:

Não há transformação do homem sem mudança estrutural, porém o homem não refaz sua forma se o sistema de valores continua o mesmo. Buscar novos valores para revalorizar o homem é a substância da revolução cultural: a cultura, aqui, entendida como humanização, isto é, como valorização do homem. (FREIRE, 1992, p. 72-73).

Podemos voltar o nosso olhar, a esta altura de nossa reflexão, para a referência que nos acompanhou do início da Idade Moderna até os tempos hodiernos, com relação ao fazer teatral, ou seja, o *Arlecchino*, tomado simbolicamente como um arquétipo que foi, de certa forma, se metamorfoseando pelo mundo afora, desde a pré-história até hoje.

Associamos este personagem, ou este arquétipo, à figura do *herói-trickster*, investigada por antropólogos e por estudiosos da mitologia universal. Segundo Renato da Silva Queiroz (1991, p.93), “o *trickster* é um herói embusteiro, ardiloso, cômico, pregador de peças, protagonista de façanhas que se situam, dependendo da narrativa, num passado mítico ou no tempo presente”.

Também Georges Balandier (1982), considera que o *trickster* tudo enfoca e embaralha, afirmando que para este, “os limites se apagam, as categorias se misturam, as regras e obrigações perdem sua força. Os empreendimentos do herói podem fazer do mito o equivalente de uma sátira, de uma crítica irônica da sociedade e do tipo de homem que ela modela”. (BALANDIER, 1982, p. 25).

Queiroz (1991) compartilha o pensamento de Balandier (1982) e ressalta ainda que o *trickster* coloca em jogo, o inesperado, o indefinido, desrespeitando, desta maneira, no nível imaginário, a própria ordem social. Seria, portanto, o seu papel, sob muitos aspectos, similar ao de outros personagens como os bufões, os mascarados e os bobos da corte, aos quais é concedida licença para zombar da ordem estabelecida, conforme afirma Balandier (1982), quebrando aparências e desfazendo ilusões.

Entendemos que os mascarados a que se refere Balandier (1982) são também os comediantes *dell'Arte*. Entretanto, convém recordar que a máscara aparece na história do Teatro como um elemento primitivo encontrado numa caverna em uma pintura rupestre do período paleolítico. O homem primitivo que realizava o ritual da

caçada, neste caso, poderia, de certa forma, ser considerado também um herói, ou nos termos que emprega Margot Berthold (2001), um ser humano que se vale de forças elementares que o transformam em um meio capaz de transcender-se e a seus semelhantes que recebem o suposto benefício de sua pantomima.

Em relação ao *Arlecchino*, e a todos os personagens supracitados, por outro lado, Queiroz (1991, p. 96) esclarece que apesar das transgressões cometidas por estas figuras serem autorizadas pela sociedade, a própria ordem acaba sendo reforçada, mediante um processo catártico. O autor assinala que há neste feito um mérito de revelar aos seus integrantes a desordem que se poderia instaurar caso normas, códigos e interditos se dissolvessem. Desta maneira, o *trickster* assume um papel de perturbador e de agente da ordem, decorrendo disto a sua ambiguidade. E, em nosso entender, a sua função como manifestação artística.

No caso da *Commedia dell'Arte*, outrossim, ressaltamos que no período em que a pedagogia utopista, conforme nos relata Cambi (1999, p. 273), buscava “conjugar o modelo de homem perfeito e harmônico, típico da pedagogia humanística, com a projeção de uma ideal sociedade justa”, por outro lado, segundo Berthold (2001, p. 353), estava o teatro de rua, a *Commedia dell'Arte* “enraizada na vida do povo, extraía dela sua inspiração, vivia de improvisação e surgiu em contraposição ao Teatro literário dos humanistas”.

Segundo Laura Makarius, (1974, p. 217), o *trickster* - em nossa perspectiva, o comediante *dell'Arte* - é uma representação mítica do violador mágico de tabus. Queiroz (1991), a seu turno, esclarece que a violação do tabu implica na contradição decorrente do caráter individual da violação e pelo fato de que ela é praticada em benefício de todo o grupo, satisfazendo necessidade e desejos coletivos. Neste sentido, Makarius (1974) afirma que o *trickster* é aquele que conhece o *trick* (truque, estratagema), elemento fundamental da magia. É sua ambiguidade, ou seja, o fato de ser concomitantemente tolo e astuto, herói e farsante, destruidor e criativo que expressa a contradição, o ato violador que é praticado individualmente, o que faz com que seja avaliado com sérias restrições, mas, pelo fato de que seus resultados são apropriados coletivamente, torna-se um herói.

Há um enfoque a ser considerado, neste aspecto, em relação à presença do *trickster* nas diversas tradições pelo mundo, em diferentes épocas, transitando por espaços sociais, naturais e sobrenaturais: no entender de Paul Radin (1984), o *trickster* reflete a luta do homem consigo mesmo e com o mundo em que vive, tentativa que visa solucionar problemas interiores e exteriores. Radin considera que o ciclo do *trickster* “reúne as vagas lembranças de um passado arcaico e primordial, onde não havia ainda nítida diferenciação entre o divino e o

não divino. O *trickster* simboliza esta época. Sua forma, sua sexualidade e sua perambulação não pertencem nem aos deuses, nem aos homens”. (RADIN, 1984, p. 104).

De certa maneira, o desafio proposto pelo mito do *trickster* é a construção da consciência moral, e os personagens que encarnam o seu espírito levam o espectador a um exercício do discernimento, por meio do qual reflete, faz seu juízo de valor, e se posiciona, adotando ou rejeitando a personalidade ou o comportamento destes personagens em cena.

Radin (1984), por outro lado, assinala que no bufão medieval e em nosso palhaço, na atualidade, há traços do *trickster*. Burnier (2001), a seu turno, comenta que o palhaço ou *clown* tem suas raízes na baixa comédia grega e romana, com seus tipos característicos e na própria *Commedia dell’Arte*. Sobretudo, nas festividades religiosas e nas apresentações populares da Antiguidade havia uma alternância entre o solene e o grotesco. Tal combinação entre o trágico e o cômico enfatiza a percepção de emoções antagônicas, algo muito peculiar ao *clown*. Segundo Shklovski (1975, p. 32), o clown faz tudo seriamente, tornando-se a encarnação do trágico na vida cotidiana, de certa forma, representa o homem assumindo sua humanidade e sua fraqueza, e por este motivo, torna-se cômico.

Tal concepção nos convoca, de certa forma, a uma nova reflexão sobre o discernimento, questão abordada por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia”:

[...] 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, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz sujeito também. (FREIRE, 2001, p. 44).

O *trickster Arlecchino* nos lança este desafio e encarna, de certa forma, o educando que a escola está em contato, um ser humano capaz de subverter a ordem, e de questionar o sistema, de uma forma contundente. Ocorre-nos que a questão que subjaz em sua atitude é crucial: dê-me uma razão para eu me submeter ao seu controle, – o educando dos tempos hodiernos parece argumentar neste sentido.

Esta questão que paira sobre a escola moderna e os aportes dos autores que convocamos nos fazem vislumbrar o universo do fazer pedagógico visitado pelo fazer teatral, deste encontro que novas perspectivas emergem? No mundo de formulações, normas e prescrições que a é a escola, o que poderia operar o Teatro? Haveria uma metodologia plausível que nos permitisse ensinar o Teatro aos nossos educandos no contexto escolar? São estas questões que nos propomos examinar a seguir, no sentido de aproximarmos o fazer

pedagógico do fazer teatral e averiguarmos os pontos de conexão entre ambos que permitam trocas, relações de aprendizagem enriquecedoras para todos, educandos e educadores.

4.3 METODOLOGIA DO ENSINO DO TEATRO: MERGULHO E EXEGESE

Um dado, no entanto, para o qual sempre estive alerta era o de não mecanizar e perder assim a vida que alimentava o que fazíamos.

Luís Otávio Burnier

Uma máquina qualquer, um aparelho, um eletrodoméstico, costuma vir com um manual de instruções que orienta o seu uso, o corpo humano, no entanto, essa máquina de extraordinária singularidade e potência é descoberto pela própria consciência de quem faz uso dele ao longo da vida. São descobertas singulares, posto que além da propriocepção corporal, temos a consciência da consciência, ou a ciência de si mesmo que o indivíduo também constrói.

De certa maneira, o treinamento técnico de ator visa este objetivo. Afinar, ampliar e colocar em relativo estado de controle a possibilidade de domínio sobre si que o sujeito desenvolverá mediante treinamento. Um domínio do instrumento de sua arte, o corpo, a voz e o espírito que o ator precisa desenvolver permanentemente posto que cada novo espetáculo exige uma preparação específica em função de todas as suas características. Isso não ocorre em sua totalidade no âmbito do fazer teatral na escola. Entretanto, a intenção de auxiliar o educando neste processo de descoberta de suas de suas possibilidades de expressão, de ativação de suas potencialidades, e de compreensão de seus limites, em nosso entender não pode ser preterida.

No volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, intitulado “Arte”, encontramos uma visão crítica do ensino da arte nas escolas brasileiras, nos seguintes termos:

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (BRASIL, 1997, p.31).

A constatação da situação do ensino de Arte no Brasil levou a equipe responsável pela elaboração da obra citada a envidar esforços no sentido de formular princípios que orientassem os professores na sua reflexão sobre dois aspectos: a natureza do conhecimento artístico e a “delimitação do espaço que a área de Arte pode ocupar no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende arte”. (idem, ibidem). Esta última citação suscita uma questão não menos relevante, ou quiçá, uma questão que por si já responde onde se encontra a origem do problema. Ora, a Arte por ser produto da criatividade humana é de natureza disruptiva, irrompe sem peias, não se submete a processos restritivos, não segue uma lógica alheia. A ideia de delimitação do espaço que a Arte poderia ocupar, neste sentido, nos parece sobremaneira estranha, posto que alija o próprio artista e lhe subtrai o atributo máximo de sua manifestação: a liberdade.

O artigo 58 do Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, do Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA) reza que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”²⁹.

Ocorre-nos que a elaboração do ECA demandou uma discussão nacional de professores, de especialistas, de representantes de organizações voltados para o atendimento à criança e ao adolescente, governamentais e não governamentais. Todos estes profissionais reunidos distinguiram a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura como aspectos a serem garantidos no processo educacional.

No contexto de nossa reflexão sobre o fazer teatral esse artigo do ECA repercute provocando uma indagação: como garantir a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura no âmbito do Teatro?

Ou, de outra maneira, como podemos desenvolver processos educativos que ofereçam ao educando uma oportunidade de vivenciar com certo grau de profundidade a experiência viva do fazer teatral, mediante o contato consigo mesmo, numa relação diferenciada com o grupo participante do trabalho e num ato posterior de compartilhamento com o público?

²⁹ Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 14 out. 2012.

Abrimos, aqui, um parêntesis para trazer à luz uma conversa encetada com Sara, jovem participante da pesquisa, sobre uma nova página em nosso espaço no Facebook, para reunirmos talentos e inventos do grupo que participa da pesquisa. Logo nos lembramos do aluno Davi que teria muito a oferecer: estuda Teoria da Música sozinho, pratica *Parkour* a partir das informações que encontra na Internet e já fez aulas de Kung-fu seis vezes por semana.

Atualmente reduziu estas aulas para três, por exigência da mãe em função de um quadro de esgotamento muscular que ele apresentou. Davi também não foi matriculado no Conservatório Estadual de Música da cidade porque a mãe, em sua preocupação com o rendimento escolar do filho, alegou que este iria dar mais atenção à música do que aos estudos formais. Entre os familiares há cinco músicos, a própria mãe, o irmão que toca guitarra, teclado e bateria, os avós e o tio que emprestou o livro de teoria musical para Davi.

Neste contexto, emergiu um fato que consideramos relevante: Davi esteve para ser expulso da escola. A pergunta que nos ocorreu foi: por qual motivo? Conversamos sobre Davi com uma de suas professoras, e ela nos apresentou a razão: “ele fala demais, não tem maturidade, ainda não entendeu que precisa estudar, que não vai conseguir burlar este sistema, tem que prosseguir, fazer o Ensino Médio, cursar uma faculdade. Ele faz gracejos o tempo todo, não copia nada na aula, não para de falar, não presta atenção no que estamos ensinando, é muito imaturo, mesmo”...

A descrição do aluno Davi feita por sua professora não correspondeu à imagem que formamos dele, às atitudes que toma em nosso espaço de trabalho. Sua presença na Oficina de Teatro é a mais constante e interessada. Pega carona com o pai e chega uma hora antes. Organiza espontaneamente a sala para nós, retirando todas as cadeiras, e enquanto nos espera, toma seu caderno de anotações e o livro de Teoria da Música e vai estudar. Esse espírito de dedicação se manifesta durante a Oficina, Davi tem uma disponibilidade física e mental para participar muito intensa. Permanece em absoluto silêncio, atento a tudo. Ainda não percebemos um momento qualquer em Davi desviou o foco de sua atenção para qualquer outro assunto, nem por meio de conversa com colegas ou por distração mental.

Realizamos uma entrevista com Davi e temos uma gravação de um ensaio do poema “O telefone” de Roseana Murray, em que Davi enfrenta uma sequência de atividades com persistência e sensibilidade, tentando compartilhar o texto conosco, buscando formas de construir uma gramática para sua apresentação do poema, explorando o próprio corpo e a própria voz com certa desenvoltura.

Todo esse material nos fornece pistas, a nosso ver, do que ocorre quando o educando da escola formal entra em contato com a possibilidade de autoconhecimento e de autodomínio que redundam em uma manifestação de si mesmo inédita para ele e para todos que com ele convivem.

Dentro deste contexto, nossa conversa com Davi foi, portanto de ordem bastante prática. Comentamos que ele estava instalado num conjunto de realidades às quais precisava corresponder de alguma forma, caso contrário continuaria a receber sanções não agradáveis. A escola demandava atenção e podia tomar medidas que não lhe interessava se submeter a elas. Um exemplo: comunicávamo-nos, o grupo participante da pesquisa e eu, através da Internet via *Facebook*, *Twitter* e *Tumblr*, redes sociais nas quais postava textos, avisos, e onde trocávamos ideias, informações culturais, etc. Davi estava proibido de entrar na Internet, só voltaria a fazê-lo se o Diretor ligasse para sua mãe para avisar que ele havia melhorado seu comportamento em sala de aula e seu rendimento nos estudos, posto que um dos problemas considerado bastante grave é que ele também não faz as tarefas. Conseguimos, a despeito destas questões, que Davi buscasse um entendimento com sua mãe para liberação de 15 min diários de Internet para que pudesse ver nosso espaço da pesquisa e também se comunicar conosco.

Neste ínterim comentamos com Davi, também, que uma boa forma de garantirmos nossas conquistas é sermos razoáveis e proporcionarmos às pessoas o que elas esperam de nós. Seus pais, desde que Davi nasceu, se empenham para dar o melhor para ele, desde o alimento do corpo, sua saúde, vestuário adequado até o alimento do espírito através do acesso à escola e a outras fontes de cultura. Poder-se-ia dizer que esta é a “obrigação” dos pais, mas, assim posto, não há uma mesma obrigação correlata dos filhos? Retribuir o esforço feito com o mesmo esforço? Conversamos, então, um pouco, sobre o sentimento de gratidão. Depois, nos ativemos a uma questão importante, se os pais não cuidarem do próprio filho, estará ele desobrigado de cuidar de si mesmo, de promover o próprio desenvolvimento, de se envolver em ações reflexivas, de se dispor a cooperar para que o mundo de alguma forma se torne melhor não somente para si, mas para todos os seus semelhantes?

Consideramos essa situação toda uma singularidade do fazer teatral. Sempre acabamos nos deparando, de alguma maneira, com a identidade do indivíduo, com a qualidade de ser humano que ele é, ao darmos início à sua formação de ator, seja com o

intuito de desencadear um processo educativo não profissionalizante, seja com o objetivo de construir o alicerce de uma carreira artística.³⁰

A proposta de trabalho pela qual optamos, por outro lado, não privilegia tão somente a exposição do indivíduo, a tomada de consciência de suas potencialidades e a apropriação de técnicas de representação. Priorizamos o domínio técnico com o sentido de proporcionar controle do próprio instrumento da arte de ator que é o seu corpo, sua voz, sua mente, em busca do que Zeami denomina espírito ou a “flor”, que compreendemos como o movimento interno de sentimentos, emoções, intenções que flui organicamente apoiado no próprio domínio técnico. Mas, outrossim, ressaltamos aqui, privilegamos, sobretudo, a ideia de atingir o compartilhamento do trabalho com o público.

Em sua tese de doutoramento, “A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator”, Renato Ferracini, ator integrante do grupo de Teatro Lume, propõe:

Ser um ator significa, então, doar-se. E é nesse “se”, nesse pequenino pronome oblíquo, que está a beleza de sua arte. O presente que o ator deve dar à plateia, o objeto direto que complementa o verbo dar, é a própria pessoa do ator. Ele deve comungar a si mesmo com seu público, mostrando não apenas seu movimento corporal e sua mera presença física no palco, mas seu corpo-em-vida, seu ser, seus recantos mais profundos e escondidos de sua alma. (FERRACINI, 2001, p. 35-36).

Ocorre nesta busca de domínio sobre si, o que consideramos como um processo educativo que demanda investigação do indivíduo, e de certa maneira, mesmo que esta pesquisa interior não aconteça intencionalmente, tudo aquilo que ele é virá à tona demandando muitas vezes mudanças comportamentais, percepções de realidades externas com as quais o indivíduo convive e tomadas de consciência, contato com realidades internas que permeiam a vida pessoal deste. Ferracini, a este respeito comenta:

E para isso é preciso coragem: coragem para buscar essa vida, coragem para buscar esse presente e, além de tudo, coragem para doar esse presente sem restrições e sem medo. O ator deve ser o objeto direto da doação: ele dá sua vida, materializando-a através da técnica. (FERRACINI, 2001, p.36).

³⁰ O Teatro em si não é um conteúdo a ser estudado, a nosso ver, mas uma experiência a ser vivida, um saber a ser construído a partir de um contato íntimo com o fazer teatral. O mero repasse de informações sobre o Teatro, históricas, técnicas, culturais, entre outras, tornam esse contato superficial. A significação e o sentido do fazer teatral, sua riqueza humana perde sua potência transformadora dos indivíduos envolvidos num estudo centrado apenas em aspectos teóricos. Peter Brook afirma que “o Teatro não tem categorias, é sobre a vida. Este é o único ponto de partido, e além dele nada é realmente fundamental. Teatro é vida”. (BROOK, 2000, p. 7).

Entendemos até o presente momento, que a melhor forma de suscitar no educando a sua coragem, é expor a nossa. Ou seja, deixar que ele perceba que temos nossos limites, estamos ainda tentando como ele e, por outro lado, nos empenharmos em vê-lo vencer as próprias dificuldades. Ele precisa saber o quanto é importante para nós que ele alcance os seus objetivos. Vale ressaltar que “coragem” significa “agir com o coração”. A nossa coragem desperta ou reforça a coragem do nosso aprendiz. É o chamado contágio de amor pelo Teatro, pela alegria de compartilhar o trabalho.

Ferracini (2001, p. 36) relata que ingressou no Grupo Lume interessado na “difícil tarefa de ser ator, de tentar buscar um presente, pequenino que fosse, para podermos doar ao público. Na tentativa solitária de encontrar a si mesmo para doar-se”.

No contexto de reflexões de sua tese, Ferracini nos traz uma referência que já balizou também as nossas, no presente texto e na vida: a contribuição de Zeami ao fazer teatral no mundo. Ferracini comenta que:

A imagem do segredo desta doação, segundo os discursos de Motokiyo Zeami, mestre do Nô japonês, é a flor. Tomo aqui a liberdade de tentar explicar essa mesma imagem ao ator ocidental, e mais especificamente, ao ator que tem essa autodoação, tanto moral como profissional e ética, dentro do seu trabalho. (FERRACINI, 2001, p.36).

A título de esclarecimento, Ferracini assinala que a flor antes de existir, em ato, como flor, existia em potência, na forma de semente; uma semente que necessita de nutrientes, solo fértil, água e luz para rebentar e germinar. O autor quer com isso ressaltar que a flor, que adjetiva como suave, lírica e bela, não é obra do mero acaso, mas fruto de um complexo processo e ciclo de vida da natureza. Ferracini se vale deste exemplo para explicar que da mesma maneira:

[...] a formação do ator que pretende doar-se ao público ou, ao menos, oferecer a pequena flor cultivada em sua alma, deve passar por esse mesmo complexo processo de criação de uma nova vida, devendo, necessariamente, como diz Copeau, adquirir uma *segunda natureza*, ou seja, a natureza do palco, do corpo dilatado e extra cotidiano. (FERRACINI, 2001, p.36).

Por algum motivo que não podemos precisar, apenas supor, Davi, se dispôs a vivenciar a experiência dessa busca à qual se refere Ferracini em sua tese de doutoramento em 2001 e se referiu também Zeami em sua obra sobre o Teatro Nô, no século XIV.

Recordamo-nos de em um dia em que chegamos e encontramos Davi, deitado no chão da sala vazia, já preparada por ele para o encontro do grupo. A leitura que fizemos de sua imagem naquele momento, nos revelou um estado de relaxamento

prazeroso, em contato consigo mesmo, e um olhar que se abria para o mundo a partir de também de um estado de consciência diferenciado. O próprio Davi comentou conosco, enquanto conversávamos aguardando os outros colegas, que está muito mais atento a tudo que acontece ao seu redor, nas suas palavras: “tipo: quadro, parede, carro vindo na minha direção, e quando as pessoas me olham, eu sinto mais elas”. Neste aspecto, ele fez referência não ao desejo de conversar, mas de sentir a presença do outro, de receber em si o seu olhar, o que deu a entender ser importante para ele.

Neste momento, vem à nossa mente o texto de Rousseau (1992), anteriormente citado, em que este autor nos fala da ordem natural que nos faz ver todos os seres humanos como iguais, ou seja, no entender de Rousseau, como portadores de uma vocação comum, “o estado de homem”. Segundo o mesmo autor, na sequência de seu raciocínio, quem quer seja bem educado para esse estado, não pode desempenhar-se mal em tudo que com tal estado se relaciona. E, finalmente, ainda neste excerto, Rousseau afirma que não lhe importa a destinação profissional de seu aluno, esclarecendo que “antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. **Viver é o ofício que lhe quero ensinar.** Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre: será primeiramente um homem”. (ROUSSEAU, 1992, p.15, grifo nosso).

A assertiva grifada no texto supracitado nos remete por sua vez, ao depoimento da aluna participante da pesquisa, Alice que fez o seguinte comentário: “a escola não ensina a viver, ela obriga a gente a aprender”.

Essa frase síntese reflete uma realidade pedagógica na perspectiva de Alice, revela de alguma forma o grau de exigência sobre o desempenho dos alunos exercido pela escola em que estuda, uma instituição centrada na preparação dos seus educandos para uma boa performance no vestibular e para uma qualificação profissional de excelência de preferência em universidade federal. Este não é, entretanto, o perfil exclusivo da escola campo de nossa pesquisa, é uma meta da maioria das escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio de Uberaba.

A queixa de Alice faz referência ao fato de que os problemas de ordem pessoal, os problemas de convivência, a discussão sobre valores morais, não encontram espaço ou tempo para sua emergência. Segundo Alice, não fosse a aula de Filosofia, não sabe o que seria dos alunos, embora também no horário destinado ao estudo deste conteúdo nem sempre se torna possível dirigir o âmbito da discussão em classe para os problemas levantados pelos jovens.

Paulo Freire nos fala dos saberes necessários à prática educativa, ressaltando que: “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético”. (FREIRE, 2001, p. 51).

Fundado nesta compreensão do que pode possibilitar o exercício da prática docente, Freire ressalta que é preciso:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2001, p. 153).

Está implícita na argumentação de Freire, uma função que nos parece relevante no âmbito da aprendizagem do fazer teatral. Ela promove um contato do indivíduo consigo mesmo, demanda uma percepção diferenciada de si e do mundo e tem por objetivo o compartilhamento do próprio esforço, a sua arte para ser doada, a sua “flor” como poeticamente nos sugere Zeami. Um trabalho que pode converter-se em uma profunda experiência de vida, de aprimoramento das relações humanas, de abertura para o outro, de desejo do diálogo que ocorre entre o ator e o público. Aprimoramento dos sentidos, desenvolvimento da criatividade, da expressividade, da prontidão para respostas a situações emergentes em exercícios de improvisação, todos estes são aspectos do desenvolvimento integral que o Teatro pode propiciar.

O foco principal não está na transmissão da técnica em si, mas, na forma de encarar o fazer teatral extraindo desta experiência de vida o melhor que ela pode proporcionar ao assumir oferecer também o melhor de si para torná-la profícua e prazerosa para si e para os outros, tanto companheiros de aprendizagem como público ao qual se dirige o fruto de todo o esforço envidado.

Todo professor, de certa maneira, se encontra diante de seu aluno e precisa dizer a ele: “olhe para mim e me ouça, tenho algo a lhe oferecer”...

Quando este aluno, entretanto nos fita, o que nos diz o seu olhar, o que “lê” verdadeiramente em nós, o que percebe em relação à nossa real intenção, a partir do lugar em que se encontra ele e que estamos nós, por nossa vez?

Neste sentido, aprendemos que o encontro entre o orientador e o aprendiz no Oriente é muito sutil, é um encontro, como bem diz Oida (2001), de “*kokoro*”. Não nos parece possível, portanto, neste sentido, “ensinar” o fazer teatral. Do ponto de vista pedagógico é mesmo um caminhar junto, viabilizando e permitindo descobertas. Compreendendo e estimulando o aprendiz, assumindo a condição de quem já enfrentou obstáculos, mas, sobretudo, ainda não chegou também à totalidade da aprendizagem. Ou seja, o processo de formação de ator é um trabalho permanente, interminável, um desafio que se funda no ineditismo de cada novo espetáculo, na necessidade de renovarem-se modos de fazer e de ser que correspondam às necessidades de cada concepção de espetáculo, de cada novo personagem.

Logo disso se depreende que tal vivência, a formação de ator, o próprio fazer teatral, não é uma situação de conforto, mas de enfrentamento de desafios com denodo. Nesse aspecto, alguns alunos já nos chegaram com o que compreendemos como a marca do ator: a forma como vinham enfrentando sua profunda insatisfação, burlando as regras da convivência escolar e do próprio estatuto pedagógico, eximindo-se de suas tarefas e, conforme depoimento professores e serviçais estressando-os de forma constante, tudo isso nos dá conta de uma potência disruptiva e transgressora mal dirigida.

A nosso ver, de certa maneira, trata-se de *tricksters* sem palco, que mobilizam os colegas, os lideram facilmente porque não vem como aplicar sua habilidade de outra forma na defesa de seus interesses.

Ora, o que fará com que estes alunos se voltem para o seu professor e o escutem? Certamente não será a perfeição moral que provavelmente, na condição de humano, este não terá em sua totalidade. Entendemos que aquilo que faz com que o educando dê atenção ao educador é o seu profundo desejo de contribuir de alguma forma para o seu desenvolvimento. Sobre esta questão Paulo Freire afirma que é preciso:

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. (FREIRE, 2001, p. 106).

Estamos falando, afinal, de um encontro especial em que o querer de um é também o querer de outro. O Teatro demanda este comprometimento íntimo: para encetar um treinamento de ator que realmente vise a sonhada “presença-em-vida”, a dilatação corpórea, o aguçamento dos sentidos, a concentração mental, o corpo chamado extra cotidiano, é preciso apenas um profundo querer, um empenho sincero por parte do aprendiz e de seu orientador.

Neste sentido, nos recordamos novamente do texto de Rousseau, em que este observa que no contexto de uma educação centrada no objetivo de preparar para o ofício da vida, “tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja: e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar”. (ROUSSEAU, 1992, p.15).

O desafio da vida é o da alternância das circunstâncias, algumas sob controle, outras em absoluta surpresa e o do Teatro, idem. Por mais que se prepare o ator, o novo espetáculo é inédito, ele não sabe de forma alguma como se constituirá o seu personagem como será o produto final do esforço de toda a equipe que trabalha na montagem. Simplesmente precisa aprender o novo trabalho, descobrir como fazê-lo. Isso faz do ator um aprendiz que, conforme afirma Rousseau, de certa maneira, “muda de situação” mas está sempre em seu lugar, ou seja, sua disponibilidade para viver e aprender continua a mesma, e o ser que é se altera, mas não abre mão de seus valores, os quais alicerçam o seu proceder.

Quando pensamos nisto tudo e em Metodologia do Ensino do Teatro, refletindo sobre o currículo tradicional do curso Fundamental ou do Ensino Médio, numa primeira instância nos assalta um certo desânimo e enxergamos tão somente a impossibilidade do exercício do fazer teatral na escola regular.

No entanto, num segundo momento de reflexão, a Oficina de Teatro que realizamos nos abre uma perspectiva de ação alternativa, na configuração que se deu este trabalho de pesquisa. Em um horário extraturno com aqueles que realmente desejam participar.

Por outro lado, este tipo de introdução de experiência artística na escola demanda uma definição e organização de método, por meio da escolha de procedimentos didático-metodológicos, de conteúdos e de objetivos a serem atingidos. O plano da nossa Oficina de Teatro encontra-se no ANEXO B e o resultado desta oficina no capítulo Resultados, com o breve relato de nossas atividades.

Ficou patente, neste sentido, que seja qual for o método que adotarmos, conforme afirmou Zoltán Kodály, “o importante é ter método”, aplicando-o sem perder o chão, o alicerce da relação humana de confiança mútua, de cumplicidade/solidariedade na expectativa de que se alcance os objetivos propostos pelos envolvidos no processo educativo em questão. Ou seja, a formação de ator é na verdade uma autoformação, uma *autopoiesis*, conforme propõe Humberto Maturana (2002), realizada em sistema cooperativo.

Trata-se de sonhar e sonhar junto, conforme sugere Paulo Freire:

O aprendizado de outra virtude se impõe a perseverança, tenacidade com que devemos lutar por nosso sonho. Não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como errar menos. Na existência de uma pessoa cinco, dez, vinte anos representam alguma coisa, às vezes muito. Mas não na história de uma nação. Temos que transformar as dificuldades em possibilidades. Sermos pacientemente impacientes. (FREIRE apud CASTAGNA, 2006, p. 77).

O grupo de educandos que participou de nossa pesquisa trouxe o seu próprio sonho que se uniu ao nosso; destes anseios conjugados saímos todos, cada qual com sua parcela de auto realização, e o processo deu-se com a perspectiva não somente de uma apresentação teatral no seu final, mas de uma permanente representação viva da presença de cada um em sua própria vida.

Na verdade, assim o sentimos e compreendemos: Teatro não se “ensina”, se descobre, se compartilha. A metodologia de ensino pode, neste sentido, se transformar tão somente num aprisionamento da vontade, numa condição de distanciamento do querer autêntico e na impossibilidade de uma comunicação prazerosa, transformadora de todos, atores e público.

5. EDUCAÇÃO POPULAR: ENTREATO

5.1 EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA

Iniciamos nossas reflexões sobre Educação Popular dirigindo nosso olhar para o seu horizonte histórico, buscando compreender por meio das observações de Carlos Rodrigues Brandão (2002), que apesar dos diferentes sentidos atribuídos³¹ à expressão educação popular, a sua existência no Brasil e na América Latina, firmou-se, sobretudo, como uma das concepções de educação das classes populares.

Essa observação de Brandão nos faz pensar em educação popular não somente no contexto histórico e geográfico que este autor menciona, mas, na própria história geral da educação. No capítulo anterior nos reportamos aos ciclos de expansão e de transformações das ideias pedagógicas que marcaram períodos históricos como a Renascença. Demo-nos conta, de um movimento pró-educação que vem se articulando ao longo dos últimos cinco séculos, em função dos interesses das classes dominantes ou do próprio Estado, em detrimento das necessidades do educando.

A título de exemplo, segundo Cambi (1999) a partir do século XVI, com o nascimento de uma sociedade disciplinar, as técnicas educativas e escolares se alteraram com o intuito de manter o indivíduo sob vigilância, objetivando inseri-lo em sistemas de controle.

A multiplicação das escolas religiosas, neste período, então, conforme menciona Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006) integra um conjunto de fenômenos contraditórios, em toda a Europa e no mundo colonizado, posto que a sociedade rejeita a autoridade dogmática da cultura eclesial da Idade Média, mas não descarta a hierarquia que a singulariza. Desta forma, a massa popular no início da Idade Moderna: viu-se alijada dos propósitos educacionais que mobilizavam esforços no sentido de formar futuros homens de negócio. A maioria da população recebeu atenção tão somente dos reformadores protestantes preocupados com o proselitismo religioso, visando a divulgação de sua doutrina.

A seu turno, Moacir Gadotti (2005) ressalta que, apesar dos avanços sociais, políticos e econômicos efetivados no século XVI, a educação das classes populares e a

³¹ Brandão esclarece que procura explorar pelo menos quatro diferentes sentidos da educação popular: 1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária. (BRANDÃO, 1986, p. 13).

democratização do ensino, não foram colocadas como questão central. A divisão social se refletia na divisão do trabalho de cunho intelectual e do trabalho manual, a ascensão da burguesia ainda não havia atingido seu ápice, a classe dominante era ainda formada pelo clero e pela nobreza.

O surgimento dos colégios do século XVI até o XVII, por outro lado, segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), foi um fenômeno europeu que correspondeu à nova imagem da infância e da família. O objetivo deste tipo de educação era a formação moral, e o regime de estudo rigoroso, baseado em disciplina severa que incluía castigos corporais.

O extenso relato de Aranha (2006) sobre mais de duzentos anos de ação pedagógica jesuítica, num processo de expansão pelo mundo que contou com 669 colégios em funcionamento em 1749, não trata do perfil de aluno que estudava nestas instituições. Seriam educandos oriundos de classes populares recebendo assistência, encontrando oportunidade de melhoria de qualidade de vida através do acesso à educação? Ou alunos da classe dominante que tinha meios para arcar com a despesa da educação de seus filhos?

Se nem o clero nem a nobreza se ocuparam do contingente populacional em situação de opressão e miséria, os clamores populares suscitaram de alguma forma a atenção de intelectuais e os rumos da história começaram a alterar-se.

Conforme observa Conceição Paludo (2008, p.157), “a busca por condições dignas de vida e a possibilidade de afirmação de identidades constituiu uma das marcas da participação das classes populares nos movimentos sociais da modernidade”. Destaca-se, neste sentido, a Revolução Francesa, em sua luta pela liberdade, igualdade e fraternidade, secundada pelos setores populares.

O contexto revolucionário deste período na França abriu uma perspectiva que logo se consolidou mediante a estatização e laicização da educação, tomada, a *priori*, como coisa pública.

Paludo (2008) ressalta que no bojo desses processos estiveram presentes ideários e práticas que originaram discussões acaloradas entre intelectuais e políticos, governantes, ativistas e lideranças sociais. A questão que mobilizava todos estes agentes transformadores da ordem social à época, era para que e qual educação do e para o povo.

Entretanto, apesar de a Revolução Francesa nas exigências populares de um sistema educacional e de a Assembleia Constituinte de 1789 ter elaborado vários

projetos de reforma escolar e de educação nacional, a educação proposta não era exatamente a mesma para todos, posto que se admitia a “desigualdade natural” entre os homens. Isso é o que nos relata Gadotti (2005, p. 88-89), afirmando, outrossim, que era esta uma educação elitista, só os mais capazes prosseguiram até a universidade.

Por outro lado, Gadotti (2005) ressalta que:

O Iluminismo procurou liberar o pensamento da repressão dos monarcas terrenos e do despotismo sobrenatural do clero. Acentuou o movimento pela liberdade individual iniciado no período anterior e buscou refúgio na natureza: o ideal de vida era o “bom selvagem”, livre de todos os condicionamentos sociais. É evidente que essa liberdade só podia ser praticada por uns poucos, aqueles que, de fato, livres do trabalho material, tinham sua sobrevivência garantida por um regime econômico de exploração do trabalho. (op.cit., p. 88).

Estas observações de Gadotti nos orientam no sentido de percebermos a contradição presente no contexto da Revolução Francesa, articulada por intelectuais, num movimento assumido pelo povo que acabou por privilegiar os interesses da burguesia. Ora, ainda segundo este autor (2005, p. 90, o iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa que até hoje insiste na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. Gadotti ressalta que a burguesia percebeu a necessidade de ofertar instrução mínima para a classe trabalhadora, o que privilegiou a conveniente formação do cidadão disciplinado. Desta forma, os sistemas nacionais de educação, no século XIX, surgiram como resultado e expressão da importância que a burguesia, na condição de classe ascendente conferiu à educação.

Os dados históricos sobre a educação que mencionamos, a nosso ver, ressaltam um aspecto singular do processo por meio do qual se conformou a estatização e a expansão do ensino, ao longo destes últimos séculos contados a partir do início da Idade Moderna, o que se vê é a exclusão dos segmentos majoritários da população em condições adversas de vida.

Marilena Chauí (1986, p. 17) nos oferece um exemplo disto quando menciona o aspecto contraditório dos Ilustrados que compreendiam “o Povo como vontade universal e legislador soberano, unidade jurídica dos cidadãos definidos pela lei, e o povinho ou populacho, ignorante, supersticioso, irracional e, sobretudo, sedicioso – a massa perigosa”.

Neste sentido, Chauí esclarece que se distinguia o Povo como generalidade política e o povo como particularidade social, os “pobres”. A autora menciona uma comunicação apresentada por Barbera ao Congresso sobre Cultura Popular na América

Latina, na qual este autor afirma que os Ilustrados “estão contra a tirania, em nome da vontade popular, e contra o povo, em nome da razão”. Desta forma, conclui Chauí (op. cit., p.17), cabe ao Povo como portador da razão, a tarefa política fundadora, e ao povinho e suas “necessidades básicas” (grifos da autora), é preciso auxiliá-lo através da filantropia e educá-lo por meio da disciplina do trabalho industrial, educação que é considerada essencial para conter suas paixões obscuras, supersticiosas, sua irracionalidade e sobretudo, a inveja que sentem, exprimida no desejo sedicioso do igualitarismo.

Estas observações de nos transportam para o contexto latino-americano, no qual distinguimos o Brasil. Chama a nossa atenção o fato singular de que dista tão somente trinta e poucos anos a proclamação de nossa independência da tomada da Bastilha que deflagrou o movimento revolucionário francês. Destaque-se que, conforme nos relata Aranha (2006), a pedido de Robespierre, em 1793, Le Peletier apresentou um Plano Nacional de Educação, que conferia realce ao sistema de educação nacional como mola mestra do novo regime social e político na França.

O Brasil, por sua vez, surgiu, no cenário mundial como país independente no século XIX, entretanto, segundo Gadotti (2005), até quase o final deste século, nosso pensamento pedagógico ainda reproduzia o pensamento religioso medieval. Foi graças ao pensamento iluminista trazido da Europa por estudantes e intelectuais de formação laica, positivista e liberal que, segundo este autor, a teoria da educação brasileira ensaiou os primeiros passos.

A percepção do Brasil no contexto histórico da educação que nos foi proporcionada pelos autores até aqui mencionados revela uma perspectiva eurocêntrica. São considerações que nos reportam à institucionalização do ensino, à escolarização da educação, a algo que nos remete de certa maneira aos ritos cristalizados ao longo de séculos, constituindo variantes de procedimentos didático-metodológicos e de padrões de relacionamento humano adotados e desenvolvidos no ambiente escolar.

Sobre esta questão, Paulo Freire nos oferece um contraponto:

[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino e aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo de seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na *Pedagogia do oprimido* e na *Pedagogia da esperança*. Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira.

O ser humano jamais para de educar-se. (FREIRE, 2003, p.20-21, grifos do autor).

Freire (2003) ressalta a seguir, neste texto sobre educação permanente, que o ser humano não cessa de educar-se não necessariamente por meio da escolarização que é decerto bastante recente na história tal como a entendemos, mas por uma certa prática educativa que revela a educação como algo permanente. O autor reconhece, neste sentido, que a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse o exijam, mas, porque fundada de um lado, na razão da finitude do ser humano e de outro, na razão da consciência desta finitude que ele tem. Sobretudo, nos sugere Freire, em virtude de ter o ser humano incorporado ao longo da história à sua natureza, não somente o *saber que vivia*, mas o *saber que sabia* e, desta maneira, saber que podia saber mais. Nisto se fundam a educação e a formação permanente.

Assim posto, partindo-se dos trechos acima comentados, compreende-se bem que na ótica de Freire (op.cit.,p.19), “aprender e ensinar fazem parte da existência humana”. Esta assertiva de Freire nos remete a uma perspectiva delineada pelo próprio autor sobre a diferenciação entre animais e homens:

Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a *vida* em *existência*, nós, enquanto *existentes*, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros. (FREIRE, 2006, p. 98, grifos do autor).

Interessante observar que o engajamento a que se refere Freire e a luta que exalta visa a conquista da igualdade de possibilidades fundada no direito à diferença. No bojo deste discurso freireano podemos distinguir, de alguma forma, ecos dos ideais Iluministas e a afirmação da alma popular que os Românticos defendiam. Freire elabora, entretanto, o seu pensamento pedagógico em resposta aos anseios de nossa gente, de nossa realidade social e econômica, no contexto vivo de nossa história, e de tal forma o propõe que em sua universalidade é compreendido pelo mundo, antes mesmo de o ser em sua própria terra. Carlos Alberto Torres, neste sentido, entende que Paulo Freire:

[...] apresentou a utopia educativa como um sonho possível. Uma proposta escrita desde o coração da década de 60, uma década utópica, otimista e efervescente porque foi uma década de lutas pela libertação: lutas anticolonialistas, anticlassistas, lutas por igualdade de gêneros, igualdade étnica e racial. (TORRES, 2008, p. 53).

E Moacir Gadotti (2005), a seu turno, afirma que Paulo Freire situa-se no pensamento pedagógico brasileiro entre os pedagogos humanistas e críticos que ofereceram uma contribuição decisiva à concepção dialética da educação. Conforme pontua Gadotti, a teoria pedagógica de Freire envolveu a pesquisa participante e os métodos de ensinar, considerando-se, sobretudo, que a sua maior contribuição deu-se no campo da alfabetização de jovens e adultos.

De nossa parte, entendemos que Paulo Freire atendeu, e atende ainda, a uma demanda oriunda das classes populares, com um diferencial singular, o enfoque na formação da consciência crítica e política, que permite o desdobramento de etapas mediante as quais, o indivíduo pode iniciar um processo de libertação da situação adversa em que se encontra em termos de opressão.

De certa maneira, os comentários de William César Castilho Pereira, (2002, p.24), sobre o século XIX, destacando-o como palco da consolidação da sociedade liberal capitalista, organizada como imenso mercado no qual todos os homens seriam, formal e juridicamente, livres e iguais para competirem entre si, explicitam a origem da realidade encontrada por Freire no Brasil do século XX. Observa Pereira que, a despeito das matrizes da modernidade, como a Liberdade e a Igualdade, o que se viu foi uma desigualdade social e econômica sem precedentes. Seguindo nesta linha de raciocínio, Pereira (2002, p. 35) descreve a questão principal do século XIX como sendo o aumento exacerbado da pobreza, configurando um contraste entre o excesso de riqueza de um lado e poucas possibilidades de melhoria de qualidade de vida para os novos atores sociais, os trabalhadores. Neste contexto, o dispositivo comunidade³² renasce em um cenário de resistência, de luta e de busca de alternativas por melhores condições de vida.

Pereira (2002, p. 60) conduz seu pensamento numa direção em que viemos caminhando, mencionando o fato de que há pouco mais de quarenta anos, o Trabalho Comunitário, surgiu em inúmeros países e regiões empobrecidas com vistas à superação de grandes problemas como educação, saúde, habitação, em busca de melhorias em zonas urbanas e rurais, nos ajustes sociais e econômicos.

³² Pereira (2001, p. 145) esclarece que em termos gerais “comunidade é um agrupamento de pessoas que vivem em uma determinada área geográfica ou território (rural ou urbano) cujos membros têm alguma atividade, interesse, objetivo ou função em comum, com ou sem consciência de pertencimento e de forma plural, com múltiplas concepções ideológicas, culturais, religiosas, étnicas e econômicas”. O autor faz referência no texto, entretanto, à comunidade tomada “como um dispositivo aberto, heterogêneo, não como algo que unifica, totalitário e coeso”. (PEREIRA, 2001, p. 150).

O autor define Trabalho Comunitário como “um aglomerado de saberes ou um conjunto de ideias políticas e filosóficas que nasceram no bojo dos movimentos sociais sob a forma de resistência da Cultura Popular e da Educação Popular”. (PEREIRA, 2002, p. 63).

Entendemos que as considerações sobre Trabalho Comunitário de Pereira nos servem na medida em que fazem respeito, de certa maneira, à Educação Popular e à Pesquisa-Ação, guardando similitude com o processo que desenvolvemos mediante a Oficina de Teatro do nosso trabalho de pesquisa.

A ótica deste autor em relação à Educação Popular, nos revela também, uma percepção que já tivemos e mencionamos no decorrer desta dissertação.

Creemos que, num primeiro momento a Educação Popular é filha das ideias iluministas, principalmente das propostas caucionadas pelo materialismo dialético originárias dos movimentos socialistas. A Educação Popular coloca-se a serviço da sociedade, no sentido de reeducá-la e humanizá-la, ou seja, torná-la autoconsciente dos problemas mais candentes que impedem ou dificultam ao homem, isto é, ao cidadão, o exercício da cidadania, de forma coletiva e democrática. (PEREIRA, 2002, p.60-61).

Ressaltamos, igualmente, que os movimentos sociais, na compreensão de Pereira (2002), são o resultado de uma série de transformações políticas e culturais de um povo, tendo como premissa básica a valorização do que é orgânico aos interesses das classes menos favorecidas. Nesse sentido, o trabalho comunitário se firma como um processo dinâmico de organização e mobilização destes segmentos, objetivando uma transformação social. Conforme ressalta este autor, trabalho comunitário é “toda ação coletiva que visa a passagem da imobilidade ou passividade à mobilidade organizativa e participativa” e, sobretudo, “implica em defender os direitos ameaçados, em conseguir objetivos do coletivo, reeducar a sociedade com novos valores, desfazendo padrões hegemônicos, preconceituosos e dominadores de uma determinada classe sobre outra”. (PEREIRA, 2002, p. 61).

Ainda neste sentido, Pereira (2002, p. 62) assinala na realidade brasileira das últimas décadas, o fato de que índios, negros, operários, meninos de rua, doentes mentais e homossexuais assumiram suas diferenças. De certa forma, no entender deste autor, são estes seres humanos singularizados por diferenças, portadores da desordem, são o caos, e por isso, talvez, são chamados “marginais”. No conceito de Pereira (2002), marginalidade é o lugar onde se pode detectar os pontos de ruptura nas estruturas

sociais, reconhecidas como organizadas e portadoras de ordem, que tem a função de estabilizar e regular desejos e utopias.

Em sua busca por exemplos que esclareçam a natureza e o objetivo do Trabalho Comunitário, Pereira toma a arte, seu conceito e função como referência para uma reflexão:

Talvez outra imagem próxima ao Trabalho Comunitário seja a da arte. A arte como expressão do livre, do inteiramente novo, da tentativa de tornar o mais dizíveis as coisas indizíveis. A arte como usina de ideias, de imagens, de representações do mais puro desejo. (PEREIRA, 2002, p. 61-62).

A música “O que será” de Chico Buarque é mencionada por Pereira, como forma de esclarecer o termo “desejo” a que se refere este no trecho supracitado. A transcrevemos aqui também:

[...] que me queima por dentro, será que me dá, / que me perturba o sono, será que me dá, / que todos os tremores me vêm agitar; / que todos os ardores me vêm encharcar; / que todos os meus nervos estão a rogar; que todos os meus órgãos estão a clamar/ e uma aflição medonha me faz implorar/ o que não tem vergonha, nem nunca terá, / o que não tem governo, nem nunca terá/o que não tem juízo. (CHICO BUARQUE apud PEREIRA, 2002, p. 63).

Pereira (2002) considera que estas imagens propostas pelo compositor Chico Buarque correspondem às imagens do Trabalho Comunitário, posto que, de certa maneira visam o caos, a desestabilização do organizado, do instituído, do hegemônico e do estável. O aporte de Pereira (2002) às nossas reflexões sobre o Teatro nesta questão vai ao encontro da percepção que tivemos mediante nossas leituras e por meio do contato direto com o ambiente escolar e os jovens participantes de nossa pesquisa. Afirma este autor que as ideias que fermentam a Educação Popular são o avesso de tudo o que se produz, prevalentemente, no território instituído fortemente determinado a não mudar.

Tivemos oportunidade de recolher o depoimento do jovem Miguel, participante da pesquisa, que traçou em linhas gerais a visão que tem do perfil dos alunos da escola onde estuda, ajustando-o à uma condição determinante da própria cidade de Uberaba.

Segundo este aluno, o Teatro não é uma atividade respeitada e apreciada pelos seus colegas. Artista em Uberaba é de certa forma, no entender de Miguel, um marginal. A população não valoriza a cultura em termos gerais, nem popular nem erudita, privilegia apenas a cultura de massa. Isso, na visão de Miguel, se deve ao fato de ser ainda uma cidade provinciana, que durante muito tempo teve “donos”, e principalmente

porque vivem num mundo à parte, preocupados com a “cultura do boi”. Por esse motivo Uberaba ainda é tão atrasada e não há espaço para o trabalho do artista local.

A mentalidade dos alunos da escola que frequenta reflete essa condição da cidade, de valorizar a aparência e de não dar importância à cultura. Miguel estuda desde a Educação Infantil na escola campo de nossa pesquisa e começou a fazer Teatro aos dez anos numa oportunidade em que uma professora de Teatro foi convidada para montar um espetáculo na escola. Desta época para cá, Miguel veio se dedicando ao fazer teatral na medida em que surgem oportunidades de estudo, mediante curso livre e oficinas, e também por meio de participação em novos espetáculos fora do circuito escolar. Sempre tentou fazer alguma coisa na escola, mas nunca conseguiu porque os colegas, por vezes até gostariam, mas sempre tiveram receio da forte crítica dos outros alunos. Segundo Miguel a justificativa maior é que há na escola e na cidade, um preconceito muito forte em relação à orientação sexual dos homens que fazem Teatro.

Ocorre-nos neste ínterim, a propósito de nossa conversa com Miguel, o que nos propõe Severina Ilza do Nascimento em seu artigo “Repensando a Educação Popular no processo de metamorfose da sociedade global – novas problemáticas”. Esta autora define o sujeito afirmando que:

O sujeito é a constituição do indivíduo enquanto ator social e, portanto, inseparável de sua situação de classe, nas relações com o movimento de transformação social. O sujeito não é unicamente a consciência e si ou a consciência da classe para si, mas é a contestação de uma lógica da ordem da objetivação, da subordinação a uma entidade externa (Deus, Nação, Partido) na busca da conquista de afirmação dos direitos específicos dos indivíduos e dos grupos. (NASCIMENTO, 1998, p. 243).

Nascimento (1998) traduz em outros termos o que Pereira (2002) já nos apontou, a potência disruptiva e transformadora dos trabalhos desenvolvidos por grupos que se articulam para resolver questões que lhes dizem respeito. Neste contexto, entendemos que o fazer teatral pode desencadear também mudanças individuais. Neste sentido, Nascimento (1998) aprofunda a sua reflexão sobre o sujeito e nos oferece uma contribuição relevante ao curso de nossos apontamentos já realizados, tangenciando uma perspectiva que ao longo desta dissertação nos está sendo paulatinamente desvelada:

O tema do sujeito se impõe, portanto, como uma relação tensa, conflitual, entre o indivíduo e o coletivo, entre o não-social (o id e a natureza) e o social (o Ego e a cultura); a liberação/ satisfação das necessidades e dos desejos (o direito à felicidade) e a repressão/sublimação positivas (a solidariedade e a responsabilidade

face ao outro); entre o trabalho e o lazer; entre a produção e a consumação; entre o passado e a tradição e o futuro e a modernidade. (NASCIMENTO, 1998, p. 243).

Nestas palavras de Nascimento enxergamos não somente o problema levantado pela autora em relação à Educação Popular, mas, vemos o próprio Teatro como forma de Educação Popular, ou nos termos de Pereira (2002), como um Trabalho Comunitário. Nesta configuração, fica clara a natureza da ameaça que o Teatro encerra, e a possibilidade que franqueia aos indivíduos de rompimento com o *status quo*, com tudo aquilo que prevalece de forma hipócrita³³ como referência comportamental ou como limitação aos seus anseios. Talvez por este motivo, torna-se, então, sobremaneira incômoda esta coragem de ser, de ousar e de criar outras realidades, na escola, um universo onde ainda é preciso manter a ordem pré-estabelecida, o instituído.

Pereira (2002), neste sentido, pondera:

Entretanto, sabemos que a sociedade se desenvolve dentro de determinações dialéticas. Uma delas é a mutabilidade dos processos instituídos e instituintes. Então para que os processos instituídos sejam úteis, eles têm que estar acompanhando a transformação da vida social. Evitemos a leitura do tipo maniqueísta, que supõe um instituinte bom e um instituído ruim. Embora seja verdade que o instituído presente, por natureza, uma tendência à resistência à mudança e que a especificidade do processo instituinte é de natureza transformadora. Por outro lado, os instituídos não seriam úteis, se não estivessem permanentemente abertos à potência instituinte. (PEREIRA, 2002, p. 63).

Os sujeitos são todos portadores de diferenças que os caracterizam individualmente, não somente a orientação sexual está em jogo, mas qualquer traço, desde o caráter até as peculiaridades físicas os distinguem. Desta maneira, entendemos o espaço dialógico que se formou mediante a Oficina de Teatro e a Pesquisa-Ação como o lugar da convivência com a diferença, da convivência consigo mesmo e com o outro por outra angulação que tendeu a ser mais humana e sensível, segundo a observação dos jovens participantes e a nossa também.

Essa é uma valoração do indivíduo que se funda em aspectos mais profundos, principalmente na prevalência de sua dignidade, e não na aparência física, no vestuário, ou mais objetivamente no status socioeconômico do aluno. A medida que este traz para a experiência grupal a contribuição da sua presença, da sua identidade, do “ser, falar e fazer” compartilhado com os colegas que constrói o trabalho e o fruto

³³ O termo hipócrita neste contexto, faz referência à imposição de valores numa abordagem teórica que não se funda nem no diálogo nem na vivência destes valores por parte do indivíduo que os defende.

deste para todos, os participantes começam a perceber o sentido e a força de um processo desenvolvido em equipe.

Esta foi uma observação que consideramos importante porque partiu do grupo envolvido na pesquisa esta percepção das relações diferenciadas que se desenvolvem numa Oficina de Teatro. De nossa parte, entendemos que se trata do aporte da cultura à educação.

Carlos Rodrigues Brandão, em sua obra “A Educação como Cultura” reconhece que uma reflexão coletiva mais crítica e vagarosa sobre a realidade social brasileira começa a franquear ao educador o ver em sua dimensão mais socialmente densa a questão da cultura, para agir menos ilusoriamente em seu domínio. (BRANDÃO, 2008, p. 247).

Brandão esclarece que se posiciona contra uma ideia muito difundida entre nós, segundo a qual:

[...] cultura é o mero produto de determinantes e processos de que não é parte, o que faz com que, produzida, habite um lugar próximo, mas à margem da vida social. Ou seja, se esta vida se compõe de relações ativas entre tipos de pessoas, a cultura é o resultado material (objetos) ou espiritual (valores) de tais relações. Uma esfera de sua realização, mas não uma dimensão de sua própria dinâmica. É “aquilo” em que o homem transforma a natureza ao agir sobre ela de modo intencional, ao mesmo tempo em que é o repertório de crenças, ideias e valores que atribui ao seu trabalho e às suas derivações materiais, sociais e espirituais. (BRANDÃO, 2008, p. 117, aspas do autor).

A relevância da cultura no contexto da educação fica patenteada, a nosso ver, por estes argumentos de Brandão (2008), que são por ele sintetizados ao afirmar que a cultura como “coisa”, representa os sinais da vida concreta dos homens na sociedade, reiterando que o seu poder de representação é toda a qualidade de sua relação com essa própria vida.

Ressaltamos que Brandão (2008), emprega no trecho supracitado o mesmo termo empregado por Pereira (2002), “aquilo”, aquilo a que Chico Buarque em sua canção se refere, o desejo, que compreendemos também não somente como o desejo de satisfazer o próprio desejo, mas, mais pontualmente, a necessidade de criar, de transformar, de ser que habita o ser humano. Segundo Pereira (2002), associando o Trabalho Comunitário ao que propõe Chico Buarque em sua canção:

Essa é uma dialética que gostaríamos de demarcar no Trabalho Comunitário: sua forma de arder, de agitar, de afligir-se, de ser

nômade, errante, intersticial, polimorfa, subversiva (de outra versão), louca, não conhece a vergonha e o juízo. (PEREIRA, 2002, p. 63).

Essas observações de Pereira (2002) nos fazem novamente pensar na questão do diálogo, da abertura que o Teatro instaura na escola, e nos remetem a Paulo Freire, em sua obra “Educação como prática da liberdade” na qual alerta que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 1980, p. 96).

Entendemos, destarte, que a farsa a que se refere Freire (1980) é a de ocupar-se a educação prioritariamente com tudo que diga respeito ao condicionamento do aluno, adestrando-o para a vida em sociedade de forma que submeta-se sem questionamentos aos ditames do mundo da economia. Ou seja, esta observação de Freire (1980) nos remete à construção conjunta da autonomia do educando, à constituição de sua visão crítica que lhe permite a participação consciente no mundo da vida. Este é o tema que abordaremos a seguir como corolário da discussão encetada até este ponto.

5.2 VISÃO CRÍTICA E PARTICIPAÇÃO

No Informe Final do II Encontro Nacional de Educação Popular, em Santiago, Chile, 1982, (in: TORRES, 1988, p. 27), encontramos o seguinte conceito: “dá-se uma experiência de educação popular quando um grupo se propõe conscientemente a assumir um processo educativo e essa intencionalidade se explicita e se compartilha”.

Sobre esta questão Rosa Maria Torres (1988) esclarece que há diversos discursos sobre Educação Popular, e múltiplas práticas diferentes, por vezes até divergentes. Entretanto, por identificar-se a Educação Popular com um modelo alternativo de fazer educação, esta autora considera que faz-se necessário que se parta de um triplo reconhecimento: a) os setores populares tem reivindicações educativas legítimas; b) é preciso compreender e dar resposta a tais reivindicações; c) a educação tem um papel específico na libertação deles. (TORRES, 1988, p.30).

Neste sentido, Torres (1988) pondera que não se trata de questionar a escola e o conhecimento ministrado por ela, mas, de construir alternativas diferentes da educação que correspondam aos objetivos propostos pelos setores populares.

Tais referências lançam luzes importantes sobre o processo educativo que se desenvolveu no contexto de nossa pesquisa. Ressaltamos que nosso objetivo foi o fazer teatral na Escola, em diálogo com a Educação Popular e mediado pela Pesquisa-ação e os nossos objetivos específicos foram: promover a formação dos pesquisadores participantes; avaliar processos e resultados, constituindo uma abertura para a realização de novos estudos e intervenções. Nesta definição inicial, havia uma possibilidade de flexibilização porque tanto a Pesquisa-Ação como os princípios que fundam a Educação Popular apontavam para a necessidade de favorecer, de criar para que os jovens participantes da pesquisa traçassem seus próprios objetivos e planejassem como atingi-los.

Torres (1988) menciona os setores populares que aqui entendemos como os participantes da PA e suas reivindicações e ressalta que compreender e encontrar respostas a essas reivindicações que emergem, por outro lado, demanda o estabelecimento de um diálogo autêntico. Sobretudo, a autora observa que os resultados precisam guardar relação com a expectativa do grupo e favorecer a socialização de experiências.

Entretanto, todos estes aspectos elencados por Torres (1988) estão vinculados a um em especial, que é constitutivo da Educação Popular, o seu caráter crítico de “julgamento da realidade” (grifos da autora). Neste sentido, Torres nos oferece uma referência importante para reflexão: o cuidado que se deve tomar com a dimensão crítica que pode estar mais próxima da denúncia do que de um propósito de explicitação daquilo que se questiona. Outrossim, a autora esclarece que:

A noção de “consciência crítica” veio estendendo-se como uma noção e um exercício aplicáveis a nível de grandes categorias e totalidades sociais – o julgamento “da realidade”, “o sistema social”, etc. – , e não como uma atitude aplicável a todas e a cada uma das práticas e relações da vida cotidiana e, sobretudo, das próprias. (TORRES, 1988, p. 38).

Ainda neste contexto de reflexões sobre a Educação Popular, Torres (1988) assinala que precisamos encarar responsabilmente a crítica e a autocrítica, considerando-as ferramentas indispensáveis de nossa tarefa de educadores populares, assumindo-nos desta forma, como sujeitos e objetos desse processo de reflexão.

Paulo Freire, a seu turno, afirma que “a ajuda verdadeira é aquela em que os que nela se envolvem se engajam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar”. (FREIRE, 1977, p. 16). Reiteramos que o crescimento pessoal a que se refere o autor, carece da postura crítica e autocrítica mencionada por Torres (1988).

Também Moacir Gadotti enfatiza esta questão, defendendo que:

A educação e a formação devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada) e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje. (GADOTTI, 2008, p. 352).

A concepção de educação apresentada por Gadotti solicita do educador um posicionamento político-pedagógico necessário se quisermos lidar com a realidade do aluno e do mundo em que este vive, tal como este autor propõe, pautando nosso trabalho no pensamento de Paulo Freire.

Em sua obra “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, Freire (2006, p. 59), por sua vez, lança um alerta ao (a) educador (a), comentando que é preciso que este tenha consciência de que o seu “aqui-agora” é um “lá” para o educando. A aproximação das realidades, dos interesses, por mais que o (a) educador (a) objetive tornar o seu saber acessível ao educando, é mais significativa, pode levar o educando à ultrapassar o seu próprio “aqui” porque simplesmente este parte de seu próprio ponto referencial e fato que está sendo respeitado pelo (a) educador (a). Segundo Freire, isto significa que “não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiência feitos’ com que os educandos chegam à escola”. (FREIRE, 2006, p. 59).

A menção feita por Freire ao que compreendemos, grosso modo como bagagem cultural do educando, abre um espaço para introduzirmos aqui, o depoimento escrito da aluna Lúcia. Nossa solicitação foi que esta jovem participante da pesquisa nos relatasse o que havia aprendido, o que tomara como conhecimento vivo, realmente aplicado à própria vida, extraído da nossa Oficina de Teatro. Ela nos apresentou um manuscrito que digitamos na íntegra, nos seguintes termos:

Aprendi até hoje a maneira certa de respirar³⁴, o que me fez ficar mais relaxada no meu dia-a-dia, também tive coragem de elevar minha voz

³⁴ A jovem participante em seu texto, faz referência ao treinamento de respiração diafragmática que realizamos em sala de trabalho, o que segundo seu depoimento oral para nós, a deixou bastante tranqüila, melhorando também a qualidade do seu sono. As observações relativas ao andar e ao modo de pentear o cabelo têm a ver com atividades realizadas durante a oficina em que observamos e analisamos nossa maneira de andar, a nossa postura e a forma como compomos nossa apresentação pessoal. Estava em discussão a neutralidade do ator e sua disponibilidade para o trabalho. É praxe, neste sentido, nas oficinas de Teatro, o uso dos cabelos presos e de roupas confortáveis, os pés descalços, e de preferência, são também evitadas roupas com estampas ou textos que interfiram na concentração mental, no contexto geral do espaço de treinamento, que é normalmente vazio, sem mobiliário. Esse despojamento e essa ausência de artefatos favorecem o contato consigo mesmo e com o outro, e estimulam a criatividade, o fluxo do imaginário nas relações, nas improvisações.

em um lugar onde não seja meu quarto apenas. Também percebi que até a maneira que uma pessoa tem de andar pode descrever muito aquela pessoa, assim como o cabelo das pessoas podem dizer como elas se sentem sobre si mesmas. Além de ter admitido que sim eu canto muito no meu quarto e até danço às vezes, mesmo que meu irmão zombe de mim por isso... Eu só precisarei de um espaço maior para dançar he he... Eu também comecei a admitir que gosto de músicas japonesas, compartilho músicas J-Pop e J-Rock todos os dias no meu Facebook. (Lúcia, 14 anos).

Ressaltamos também que ela nos contou que desenha mangá e integra a comunidade virtual apreciadora deste tipo de revista em quadrinhos japonesa na Internet. Lúcia canta em japonês e estuda sozinha esta língua. Em virtude do interesse pelo mangá, fez amizade com uma menina chinesa que mora no Canadá com a qual conversa em Inglês. Também relatou que aprendeu a nadar e já tirou primeiro lugar em competição de natação. Temia, neste período, apenas seu irmão que tentava afogá-la segundo ele de brincadeira, mas, para ela de forma bastante violenta e real. Lúcia tem uma postura singular, os ombros caídos para frente e o abdome bastante contraído, respiração curta, peitoral, usa os cabelos sobre o rosto de tal forma que nem sempre conseguimos ver os seus olhos, e fala tão baixo que é preciso estar sempre muito próxima para poder ouvi-la. A qualidade de voz de Lúcia, entretanto, melhorou muito rapidamente, em volume, e a sua postura teve uma leve alteração, tornando-se mais ereta. O fato de apreciar música japonesa, por outro lado, a levou a cantar em tons muito agudos, ela postou em nossa página do *Facebook*, alguns vídeos de desenhos animados cantados por pequenos personagens com vozes em falsete, infantilizadas, cuja tessitura é inadequada para Lúcia representando um esforço para suas pregas vocais que pode causar problemas, orientamos, então, nesse sentido, que ela evitasse esse tipo de exercício.

Observamos no contexto da jovem Lúcia uma série de elementos que se repetiram no contexto de outros participantes da pesquisa. A questão da respiração diafragmática foi uma recorrência que englobou todo o grupo. Todos respiravam de forma inversa, contraindo o diafragma no momento da inspiração, a chamada “respiração de peito”, que pode traduzir ansiedade e angústia. Alguns tiveram grande dificuldade para inverter e a maioria após algum tempo de exercício relaxava profundamente, de tal forma que demos um exercício de relaxamento e um tempo maior para que aproveitassem mais o estado de sonolência que atingiram que lhes deu grande conforto.

Todas estas vivências não são inseridas no contexto cotidiano das atividades escolares. Chamou-nos a atenção o fato de que várias jovens participantes da pesquisa tinham grande dificuldade como Lúcia, de se expressar em público, não somente pela questão de projetar a voz com volume adequado, mas também pelo fato de não conseguirem manifestar a própria opinião, por vergonha ou talvez por falta de oportunidade frequente de fazer isto. Observamos, então, que era relevante para os alunos participante esta passagem em que tentavam e se reconheciam capazes de afirmar a sua presença, explicitando a sua vontade ou o seu parecer sobre algo entre pares. Esta é uma prática da Educação Popular, dar vez e voz aos indivíduos desenvolvendo um processo educativo que visa promover a sua emancipação.

Também consideramos interessante o fato de que começaram a emergir habilidades não aproveitadas no cotidiano escolar que os participantes vivenciam, como o talento de Lúcia para o desenho. O seu gosto musical e as relações que desenvolve por meio das redes sociais, de amizade, as oportunidades de aprendizagem também não tem visibilidade na escola. Lúcia e Davi nos relataram que no início do ano quando as aulas começaram, um grupo de alunos em que se incluíam, se reunia para ouvir um tipo de música especial na hora do recreio. Depois se afastaram e agora reaproximaram.

Neste aspecto, a forma de trabalho despojada e sensível, humana, do treinamento de ator, tende a favorecer o entendimento, a aproximação entre os participantes que criam uma confiança mútua que significa muito para eles. Sentem-se aceitos como são e ao mesmo tempo desafiados a se superarem, gradativamente, com paciência e perseverança, estimulados pelo apoio e esforço dos companheiros também no mesmo sentido. Uma cumplicidade silenciosa que reforça a segurança sentida no ambiente, no espírito do trabalho.

Outro aspecto que consideramos necessário mencionar é a diferença de idade entre os participantes da Oficina de Teatro e da Pesquisa-Ação, cuja faixa etária se situa entre 14 e 17 anos. Citamos como exemplo, o relacionamento entre o jovem Mateus está no 2º Ano do Ensino Médio e Davi no 9º ano do Ensino Fundamental, os dois trabalharam prazerosamente juntos. Mateus é muito disciplinado, excelente aluno, e também simpático, comunicativo, de certa forma uma referência para Davi refletir sobre suas próprias escolhas, posto que está amadurecendo, construindo a própria personalidade, definindo o próprio caráter numa etapa diferenciada da que Mateus já experimenta. A convivência de jovens entre idades diferentes é uma possibilidade que nem sempre ocorre na escola porque as turmas são formadas por alunos em uma faixa

etária similar e as atividades que permitam que educandos de turmas de séries distintas convivam não são uma constante no ambiente escolar, excetuando-se o breve horário do recreio.

Estas são algumas situações singulares que mencionamos, fruto da metodologia de ensino do Teatro que aplicamos na oficina ministrada, mas, que tem a ver, também, em nosso entender, com a natureza do processo educativo que distingue a Educação Popular com sua oferta de alternativas que nem sempre se encontram disponíveis no âmbito da educação formal.

Dentre os ganhos que nos parecem mais significativos nesta afinação da metodologia do ensino do Teatro com os dos procedimentos oriundos da Educação Popular destacamos, além da formação da visão crítica, que já mencionamos, o convite-estímulo à participação consciente, ativa.

Neste sentido, Torres nos apresenta outra contribuição interessante do Informe Final do II Encontro Nacional de Educação Popular, que faz referência à questão da participação ativa:

Uma característica fundamental é o caráter grupal e participativo que assume o processo educativo. A educação popular pretende romper com a concepção tradicional de educação e suas implicações autoritárias. Neste sentido, a forma grupal de aprendizagem baseada na participação ativa de todos os membros é básica quando se pretende levar a cabo uma experiência de educação popular. (in: TORRES, 1988, p. 27)

Tais considerações de Torres (1998) sobre participação convergem para um ponto importante ressaltado pela autora: para haver participação é preciso criar condições propícias para que esta ocorra, mediante respeito à realidade, à individualidade dos próprios participantes e a coesão possível entre estes. Para efetivar-se este processo é preciso garantir a possibilidade de manifestarem-se, expondo opiniões próprias, de forma que estas sejam discutidas junto com as opiniões alheias, e intervenham todos, desta maneira no processo decisório, articulado pelo grupo.

Buscou-se nesse sentido garantir a legitimidade do processo participativo do grupo envolvido na Oficina de Teatro porque compreendemos também que tem um peso determinante no sentido de se constituir o trabalho em algo significativo para eles, a possibilidade de tornar-se ele, tradutor de seus próprios anseios e espelho de suas realidades. O fazer teatral perde o sentido para o grupo, se é proposto ou imposto por um agente que decide e ordena. O nível de comprometimento de cada indivíduo tem a ver com a mesma medida de possibilidade que oferece em termos de manifestação

peçoal, de livre criação. Em nosso entender, fruto de nossas observações na prática, quando o indivíduo realiza o que quer e gosta, nisto se realiza também.

Torres (1988) sobre o processo participativo a que nos referimos, enfeixa uma série de questões que nos auxiliam a compreender as sutilezas, as dificuldades imbricadas na participação de um grupo de Educação Popular. Dentre estas questões ressaltamos as que fazem referência aos limites e às possibilidades da participação. A autora nos apresenta uma síntese destes dois aspectos afirmando que uma grande dificuldade é obter uma participação abrangente, permanente e real em todos e cada um dos momentos e âmbitos atividade educativa. O que deve ser evitado, segundo Torres (1998, p.47) é a “falácia da dicotomia autoritarismo/ participação e manipulação/participação”.

Em relação às possibilidades de se construir uma prática coerente e realizadora de Educação Popular, Torres (1988) cita a obra “*Educación no-formal de adultos em América Latina*” de A. Castilho e P. Latapí (1983), apresentando a tradução do seguinte excerto destes autores:

A educação popular se apoia no processo de participação. Um lugar comum em seus programas é a ênfase na participação [...]. Qual é, pois, a especificidade da participação na educação popular? Podem-se assinalar três dimensões: a participação como uma condição de êxito do processo educativo [...]; a participação como uma atitude e ação permanentes nas decisões que provêm de fora do grupo e que afetam os interesses do setor popular [...]; a participação como uma ação orientada para garantir a autenticidade do processo. (CASTILHO & LATAPÍ, 1983, p. 15 apud TORRES, 1988, p. 41).

Ao discutirmos a questão da participação nos processos educativos desenvolvidos pela Educação Popular, emergem duas vertentes importantes: a construção do conhecimento e a mobilização. No entanto, esta autora faz uma ressalva em relação às prerrogativas que tem caracterizado os enfoques da Educação Popular afirmando que:

[...] “partir da realidade” é um clichê se por ele entendemos “*partir do que sabemos (ou acreditamos saber) sobre a realidade-, transformar a realidade*” é apenas uma tomada de posição se não se assentar em um efetivo conhecimento daquilo que se pretende transformar, Isto requer não somente boa vontade e compromisso político, mas formação e conhecimento sólidos sobre os processos objetivos e subjetivos que fazem parte dessa “*realidade*” que, estando ela mesma em permanente mudança, exige também um permanente esforço de investigação. (TORRES, 1988, p.61, grifos da autora).

Estas observações de Torres (1988) nos fazem perceber a relevância da investigação na Educação Popular, efetivada mediante a Pesquisa-Ação, uma dinâmica que privilegia, segundo a expressão da autora não a investigação “pura”, tarefa teórica de elites, que exige altos níveis de formação, procedimentos sofisticados, mas, o enfoque na dimensão ação “pura” numa inversão da ênfase. Ou seja, tomar-se consciência da necessidade da “ação-investigação”. (grifos da autora).

A análise deste enfoque proposto por Torres (1988) em relação ao trabalho de pesquisa que desenvolvemos sedimenta a nossa opção pela Pesquisa-Ação e também nos remete a uma reflexão sobre a Educação Popular e a educação formal elaborada por Carlos Rodrigues Brandão:

Um projeto de educação popular deve ser – ou deve tender a ser – o projeto global de educação da sociedade. Isso envolve duas dimensões: a) que esta reocupe toda a estrutura e níveis da educação escolar, redefinindo-a como parte de um projeto histórico de transformações sociais, desde o ponto de vista das classes populares; b) que esta se realize em todas as dimensões do trabalho pedagógico, dentro e fora das salas de aula, dentro e fora de um espaço escolar, dentro e fora da “rede oficial de ensino”. (BRANDÃO, p. 77, grifos do autor).

As considerações de Torres (1988) e de Brandão (2008), no contexto de nossa pesquisa, nos propiciam uma percepção do nosso próprio enfoque, trazendo à luz, o horizonte utópico de nosso trabalho. Absorve este horizonte, as contribuições da Educação Popular, mas, por outro lado dialoga com a educação formal por meio da instauração de um espaço próprio para tanto: a Oficina de Teatro realizada na escola em um horário extraturno. Configura-se neste tempo/espaço para o desenvolvimento de atividades específicas do fazer teatral uma possibilidade de investigação, construção de conhecimento e de planejamento de ações. Consideramos implícita nesta sequência, a necessária reflexão que avalia, problematiza, abre perspectivas para novas ações, ajustes de procedimentos e assim por diante, ciclicamente.

Ao citarmos Educação Popular e educação formal, entendemos que o dialogo entre ambas se faz necessário porque, conforme, alerta Torres (1988), a pedagogia e as teorias críticas da educação, objeto de progressos e polêmicas ao longo dos anos, deveriam ser incorporados como marco de reflexão e análise no âmbito da Educação Popular. Acrescentaríamos aqui, e vice-versa, porque nos parecem experiências diferenciadas que articulam e reconstróem seus próprios fundamentos, constituindo referências enriquecedoras, posto que alguns problemas da educação formal poderiam encontrar solução nas alternativas propostas pela Educação Popular.

Torres (1988), neste sentido, apresenta um exemplo, mencionando a impressão causada pela Educação Popular ao contentar-se em questionar o caráter bancário da educação formal, sem preocupar-se realmente em analisá-la com maior profundidade, atualizando-se em seus avanços.

A expressão “caráter bancário da educação” nos remete a Paulo Freire, em sua denúncia de um mundo no qual se ampliam e sofisticam as formas de opressão, dentre as quais se destaca, a nosso ver, a educação formal meramente profissionalizante, técnica, que configura, de certa maneira, uma realidade social opressora. Entende-se que o depósito de informações na mente do aluno subtrai possibilidade de realização de uma formação crítica e autocrítica que poderia favorecer o ingresso no mercado de trabalho de indivíduos aptos a se confrontarem com ele, e não a se submeterem aos ditames individualistas, competitivos do sistema capitalista, dando continuidade ao processo opressivo que Milton Santos (2000) nomeia perversidade sistêmica. Argumenta este autor que:

Na verdade, a perversidade deixa de se manifestar por fatos isolados, atribuídos a distorções da personalidade, para se estabelecer como sistema. Ao nosso ver, a causa essencial da perversidade sistêmica é a instituição, por lei geral de vida social, da competitividade como regra absoluta, uma competitividade que escorre sobre todo o edifício social. Decorrem daí a celebração dos egoísmos, o alastramento dos narcisismos, a banalização da guerra de todos contra todos, com a utilização de qualquer que seja o meio para obter o fim colimado, isto é, competir, e se possível, vencer. (SANTOS, 2000, p. 60).

Em nossa visão construída a partir da realização de nosso trabalho de pesquisa, a Educação Popular, numa perspectiva libertadora, tem a oferecer à educação formal desenvolvida no mundo atual em meio a todos os problemas que Santos enumera, , uma possibilidade de maior abertura, de participação efetiva dos educandos no próprio processo de formação, por meio também do estabelecimento de relações humanas no processo educativo mais sensíveis às aspirações, singularidades e necessidades destes educandos, buscando auxiliá-los em seu desenvolvimento integral.

Paulo Freire (2001) esclarece, a nosso ver, o que significa e que consequências tem o descaso pelo desenvolvimento integral dos educandos, explicitado por este autor nos seguintes termos:

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima

para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 2001, p.130).

Freire (2001) menciona algo que também consideramos relevante diferencial na questão da definição dos rumos da educação: a intenção de democratização desta, seja ela formal ou não formal. Entendemos, igualmente, que discutimos até este ponto do presente capítulo, uma questão que diz respeito à democratização: ao centrarmos nossa atenção na Educação Popular que se ocupa dos anseios do povo, não tivemos a intenção de fazer um recorte em dimensão antagônica à educação formal, mas sim de tentarmos enxergar na totalidade das iniciativas relativas à educação seja ela formal ou informal, uma realidade singular. Ou seja, o fato de que estamos tratando dos problemas da maioria da população que, atendida por diferentes processos educativos, tem uma necessidade comum: sintetizar mediante a educação, a dignidade da própria existência. Neste sentido, Freire ressalta a relevância e a viabilidade do processo educativo humanizador, clarificando a relação direta deste com o desafio da práxis social transformadora. Afirma Freire que:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 1996, p. 87).

Assim é que, a relação dialógica privilegiada pela postura crítica e autocrítica de quem trabalha pela e na educação, e, por conseguinte, por meio das opções didático-metodológicas que faz, traduz uma concepção de educação e uma visão de mundo que reúne condições de viabilizar a educação autêntica de que nos fala Paulo Freire:

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto.” (FREIRE, 1994, p. 48, grifos do autor).³⁵

³⁵Nota de Paulo Freire: FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. Petrópolis, Vozes, 1966, p.165

Trata-se de averiguar a “situação” a que se refere Furter, termo que traduz, em nosso entender aquilo que a Educação Popular categoriza como diagnóstico da realidade em que se encontra o indivíduo, ou melhor, como leitura de mundo, na ótica de Paulo Freire, constituindo uma percepção de si, uma tomada de consciência que não prescinde da tomada de consciência do outro.

A consciência, a nosso ver, pressupõe ciência, conhecimento, não um conhecimento dado, acabado, imposto ao indivíduo, mas um conhecimento construído a partir da realidade, da busca por informações que se dá mediante a formação, a auto formação. Somente então, a ação é possível, plausível, porque gestada em diálogo com a realidade, numa leitura que é também *escuta* do mundo e de si mesmo.

Interessa-nos reflexionar, agora, então, sobre a construção do conhecimento e a mobilização que esta construção pode propiciar, valendo-nos, também, dos conteúdos estudados e dos registros das atividades realizadas na Oficina de Teatro ministrada durante uma das etapas do nosso trabalho de pesquisa.

5.3 CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E MOBILIZAÇÃO

Pensarmos em uma prática educativa, em nosso entender, é imaginarmos também, como vamos estabelecer os vínculos afetivos possíveis entre nós e os educandos e entre os próprios educandos. É cuidarmos da qualidade dos laços emocionais que permeiam o nosso estar junto. É nos situarmos em relação aos nossos sentimentos. Nossa presença, mais que isso, a intensidade de nossa presença como reflexo de nossa atenção ao convívio, de forma que possamos nos sentir acolhidos, fortalecidos pelo grupo, construindo assim, a sensação de pertencimento, e consolidando o espírito solidário de quem luta por objetivos comuns.

A filosofia que distingue a Educação Popular, a nosso ver, guarda relações com as considerações feitas no parágrafo anterior, e, também, de certa maneira, com a forma pela qual procuramos desenvolver, junto com os participantes da pesquisa, a nossa Oficina de Teatro.

Em uma gravação efetuada, durante a qual entrevistamos o jovem participante Davi, indagamos sobre como havia sido para ele, o trabalho até aquele momento, referindo-nos aos exercícios que tínhamos feito durante a aula daquele dia. Davi entendeu que estávamos perguntando sobre o trabalho desde o início e respondeu:

A Oficina não começou... é... como... aula, começou como...como amizade! Ai todo mundo veio, fez uma roda, foi bem legal. Ai, depois, dos que vieram pela primeira vez, poucos continuaram a vir. E o que eu acho é que todo mundo que veio constantemente 'tá evoluindo. (Davi, 14 anos)

Em sua menção ao início, houve uma distinção para ele muito clara entre “aula” e “amizade”, no processo de descoberta das regras que permitem um bom aproveitamento de uma Oficina de Teatro, essa amizade inicial prevaleceu e o clima de respeito mútuo favoreceu a adesão do grupo e sua participação nas atividades.

Os interessados em conhecer o Teatro e participar do estudo sobre o *Bullying* se dividiram, alguns frequentando as aulas da Oficina e outros apenas acompanhando virtualmente, participando pela Internet, por meio de troca de informações em nossas páginas nas redes sociais.

Nossa compreensão de que a bagagem cultural individual se forma a partir do interesse de cada aluno, de suas preferências relativas à música, às artes em geral, e, sobretudo, corresponde também ao nível cultural familiar. Mencionamos o interesse como ponto de apoio para o prosseguimento da formação cultural dos alunos e o nível cultural dos pais como referência para este se deslocar num universo de ofertas apropriando-se, aproveitando as oportunidades de contato com as manifestações artísticas em seu meio ou em outros espaços /veículos disseminadores de cultura.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu afirma que:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU, 1998, p. 46).

Este autor cita dois componentes da formação do aluno que, em nosso entender, são trabalhados na sua vida cotidiana: o domínio da língua mãe e o padrão cultural do indivíduo. São estes dois componentes, frutos do ambiente em que vive o educando e de sua singularidade, aspectos que, a nosso ver, determinam suas escolhas e o nível que atingirá em termos de conhecimento e de reconstrução deste conhecimento manifesta através da competência de elaboração própria.

Por esta perspectiva, entendemos que Bordieu (1998) nos oferece uma contribuição significativa para refletirmos não somente sobre a questão do nível cultural global da família e a relação deste com o êxito escolar do educando, mas, sobre a

importância do que o autor nomeia “capital cultural”, considerando-o segundo as pesquisas que realizou, um diferencial determinante, capaz de explicar as variações de êxito ou fracasso escolar.

Bordieu (1998) refere-se ao capital cultural nos seguintes termos:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente pelas taxas de êxito. (BORDIEU, 1998, p. 41-42).

A facilidade para assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la nos educandos de classe média, segundo Bordieu (1998), são devidos à família que os exorta e encoraja ao esforço escolar, ato reflexo de um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola. O que nos chama a atenção sobremaneira, neste contexto descrito por Bordieu (1998), é uma observação feita pelo autor que faz referência a um elemento que nos parece relevante e que não é reconhecido, conforme assinala o autor, como sua responsabilidade pela própria escola:

O privilégio cultural toma-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social. (BORDIEU, 1998, p. 41-42).

Este excerto de Bordieu (1998) nos revela uma dicotomia, uma cisão nítida entre o conteúdo programático, entre o currículo e a dimensão viva da cultura em que o aluno está permanente mergulhado. A este respeito, o autor reconhece que a escola ignora, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre educandos de diferentes classes sociais. Desta maneira, Bordieu (1998), conclui que “a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola”. (BORDIEU, 1998, p. 45).

Entendemos, neste aspecto, que o foco do autor está na questão social, e o nosso se situa na questão cultural em si, e nas características individuais não necessariamente determinadas pelo fator classe social. Fazemos esta ressalva porque a

pesquisa não previu a inclusão desta dimensão por estar centrada no universo de interesse determinado pelos participantes e por ocupar-se com a investigação da forma como estes constroem o seu conhecimento e se mobilizam para compartilhá-lo. Não priorizamos o saber em que medida estas práticas correspondem à origem socioeconômica dos participantes, por não se tratar de pesquisa de cunho sociológico, mas, consideramos que, certamente, o problema levantado por Bordieu (1998), em relação à formação do capital cultural e sua importância no êxito ou no fracasso escolar, traz uma contribuição muito significativa à nossa pesquisa.

A ideia de capital cultural, no entanto, sobremaneira nos inquieta, porque traduz, de certa forma, um contexto de “enriquecimento” associado ao individualismo e à competitividade que marca o capitalismo e a ideologia neoliberal que o sanciona. Em que se pese tal conotação, defendemos o ponto de vista de Bordieu (1998), no seu artigo “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. Ora, este autor argumenta que “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua de crianças desfavorecidas”. (BORDIEU, 1998, p. 41). O autor menciona que, talvez, a explicação sociológica possa esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons, referindo-se ao capital cultural cuja dimensão e qualidade está associada à origem socioeconômica do indivíduo.

De nossa parte, compreendemos e destacamos no contexto enunciado por Bordieu (1998), um elemento que nos parece relevante: “ser desfavorecido” é uma característica do educando, é a sua “diferença”. Logo, nos parece que este autor faz uma abordagem sociológica de um tipo particular de diferença; o que nos interessaria neste contexto, entretanto, é como a escola lida com as diferenças individuais e como assume a realização do que a família não conseguiu, não pôde ou não quis: promover no educando a facilidade para assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la.

Retornamos aqui à questão da dicotomia Educação / Cultura, e nos interrogamos: afinal, esse educando vai à escola para se dedicar a quê? Os procedimentos didático-metodológicos da escola visam, de certa forma, a assimilação da cultura que ela abraça, defende, e, de certa maneira, perpetua. Se o aluno não tem “facilidade” nem “propensão” para assimilar e adquirir uma determinada “cultura”, será então eliminado do sistema escolar como inapto?

Bordieu (1998) responde afirmativamente tal questão argumentando no sentido de que o ensino tradicional objetivamente se dirige aos educandos que devem ao seu

meio o capital linguístico e cultural que este ensino exige. O autor menciona, outrossim, que o ensino tradicional se permite explicitar suas exigências, mas, não se obriga a dar a todos os meios de satisfazê-las.

Em nosso entender Bordieu (1998) denuncia um lado perverso do problema abordado em seu artigo sobre a escola conservadora e as desigualdades frente à escola e a cultura: além de não dar atenção à necessidade que o educando tem de “aprender a aprender”, a escola tende a ignorar a cultura de que o aluno é portador.

Neste aspecto, tomamos esta problemática enfocada por Bordieu (1998) como argumento que pode validar a defesa da presença do Teatro na escola, como forma de despertar e trabalhar potencialidades, identificando interesses e motivações, oportunizando, o exercício da criatividade, e, sobretudo, o reconhecimento de si, do outro e do próprio mundo.

Por outro lado, considerar a diversidade dos alunos no âmbito cultural é também atitude inclusiva que suscita o sentimento de pertencimento, de aceitação por parte dos colegas e do professor, da própria comunidade escolar. Constitui-se tal sentimento em fonte de estímulo à tomada de uma atitude responsável em relação ao próprio desenvolvimento e dos companheiros de estudo, favorecendo o amadurecimento de um desejo de contribuir para o desenvolvimento da humanidade, para a transformação sócio-humanitária da realidade.

Carlos Rodrigues Brandão, neste sentido ressalta que: “cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha social”. (BRANDÃO, 2008, p.77).

Esse autor prossegue em sua linha de raciocínio, argumentando no sentido de que da mesma forma que um indivíduo é fonte única e original de uma maneira própria de saber, também a cultura representa um modo de vida que constitui forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma comunidade social, ou de várias. Brandão ressalta que “cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes ‘vividoss-e-pensados’ devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social”. (2008, idem, ibidem).

A argumentação de Brandão permeia de certa maneira, o documento de “Pluralidade Cultural” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BRASIL, Ministério da Educação, 1997) no qual encontramos as seguintes observações:

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceitos e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar – e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. (BRASIL, 1997, p. 51).

Este excerto dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos dá conta de uma concepção de educação que identificamos como a que foi proposta por Paulo Freire, e é defendida por Carlos Rodrigues Brandão (2008) quando afirma que educar-se significa mais do que tão somente aprender a ler palavras, desenvolver habilidades, significa aprender a ler crítica e criativamente o seu próprio mundo.

Brandão (2008) nos oferece, neste aspecto, uma contribuição relevante à nossa visão do fazer teatral, que, em nosso entender, se enquadra no contexto de aprendizagem descrito por esse autor nos seguintes termos:

Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? qual o valor de ser-quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo). (BRANDÃO, 2008, p.78).

Compreendemos as questões propostas por Brandão como questionamentos que integram a formação de ator e concomitantemente a formação humana do indivíduo, ética e estética. Por conseguinte, percebemos também nesta perspectiva a presença da cultura com o sentido de sobrevivência, estímulo e resistência aventada no capítulo “Conhecimentos Antropológicos” dos PCNs:

Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia. (BRASIL, 1997, p. 44).

Entendemos que este olhar antropológico na educação que permite uma percepção do valor da cultura na construção de uma ordem social democrática e na formação de cidadania dos educandos, aponta, outrossim, para a relevância da cultura popular neste contexto voltado para formação do educando, enquanto ser humano, sujeito da história e também produtor de cultura.

Ressaltamos que, ao nos referirmos à cultura popular adotamos o que nos propõe Ricardo Ortiz em sua obra “Cultura Brasileira e Identidade Nacional”, na qual esse autor faz a seguinte observação:

Quando Ferreira Gullar afirma que a expressão "cultura popular" designa um fenômeno novo na vida brasileira, de um certo modo o autor afirma que a noção se desvincula do caráter conservador que lhe era atribuído anteriormente. Rompe-se, desta forma, a identidade forjada entre folclore e cultura popular. Enquanto o folclore é interpretado como sendo as manifestações culturais de cunho tradicional, a noção de "cultura popular" é definida em termos exclusivos de transformação. (ORTIZ, 2001, p. 71).

Nossa defesa da inserção da cultura popular no cotidiano escolar se fundamenta nos argumentos de Ortiz, relativos à contribuição que esta oferece, a nosso ver, à formação do sujeito histórico. Não encontramos nos volumes dos PCNS que tratam da Arte (BRASIL, 1997, v. 6) Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997, v. 10) e tampouco no volume da Introdução um capítulo dedicado a este tema Cultura Popular.

A discussão sobre o Folclore e suas relações com a Cultura Popular tal como é compreendida também pelo movimento de Educação Popular não altera nossa posição a favor da inclusão de ambos no contexto dos conteúdos de estudo relativos também à aprendizagem do fazer teatral.

Neste aspecto, trazemos as considerações de Ortiz que aportam maiores esclarecimentos, válidos no sentido em que estamos caminhando:

Critica-se a posição do folclorista, que corresponderia a uma atitude de paternalismo cultural, para enfim implantar as bases de uma política cultural segundo uma orientação reformista-revolucionária. Carlos Estevam, principal teórico do movimento, vai, portanto, considerar a "cultura popular" como uma ação de caráter fundamentalmente reformista; para o autor, ela "essencialmente diz respeito a uma forma particularíssima de consciência: a consciência política, a consciência que imediatamente deságua na ação política. Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo". De forma mais sucinta, Ferreira Gullar compreende a "cultura popular" como a "tomada de consciência da realidade brasileira". (ESTEVAM, 1963, p. 29-30 apud ORTIZ, 2001, p. 71-72).

Sobremaneira interessa-nos esta reflexão proposta por Ortiz porque partindo da visão de Eugenio Barba (1995) sobre o Teatro Antropológico, e o reconhecimento que este faz da possível contribuição de diversas culturas e suas formas de compreender e de fazer Teatro, podemos nos voltar também para a nossa própria cultura. Não somente como forma de combate à alienação dentro de uma perspectiva política que almeja a superação da dominação colonialista, chegando ao extremo de afirmar-se como Carlos Estevam que “fora da arte política não há arte popular”, pensamento que Ortiz (2001) contesta porque não somente empobrece a dimensão estética da manifestação cultural popular como distancia o autor desta máxima dos interesses populares, posto que qualquer aspecto não eminentemente político é eliminado. Neste contexto inclui-se o lúdico, o religioso e o estético, considerados por Estevam aspectos secundários da existência.

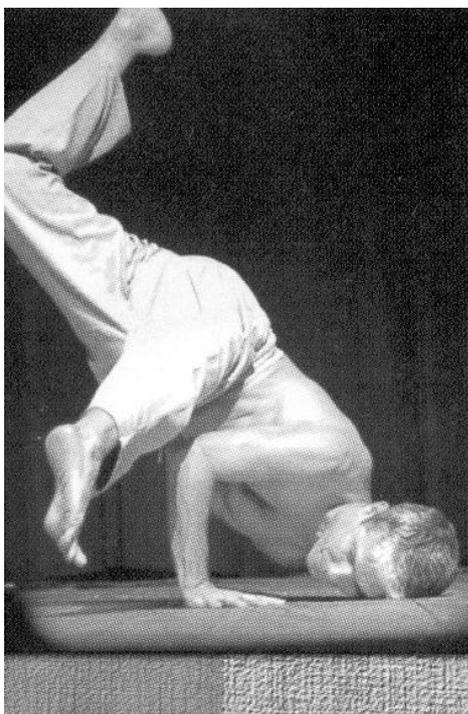


FIGURA 9: ANTONIO NÓBREGA, ator-pesquisador, compositor, cantor, músico instrumentista, bailarino e clown, representante da cultura nordestina, funda nesta a sua criação artística e a comunica ao mundo todo em viagens por diversos países e pelo próprio Brasil.

Em nosso entender, secundário para Estevam, certamente, mas não para todos aqueles que se dedicam às suas formas de manifestações artísticas pelos motivos que elegem de maneira muito pessoal. Colocamos à parte essas questões, e nos ocupamos da relevância do reconhecimento da cultura popular no âmbito escolar, em outros termos, como afirma o folclorista Sebastião Rocha a compreensão de que a matéria prima da educação é a cultura.

Por esta perspectiva, que privilegia a liberdade de expressão nas manifestações populares e reconhece o valor destas, voltamos aqui, o nosso olhar para o Teatro na escola e tomamos como referência o trabalho singular do ator, cantor, compositor, músico, bailarino e *clown* Antonio Nóbrega. É este artista,

sobretudo, um amálgama de elementos que traduzem a riqueza da cultura nordestina.

O trabalho de Antonio Nóbrega é reconhecido nacional e internacionalmente por sua qualidade, originalidade, autenticidade que correspondem à força e beleza com que reflete o patrimônio cultural da região onde nasceu. Traduz o artista Nóbrega uma

brasilidade singular, uma corporeidade própria de nossa gente, que nos faz pensar nesta possibilidade de um melhor aproveitamento de nossas danças, de nosso gestual, da preparação corporal que os folguedos da infância e os folguedos de rua exigem dos cidadãos brasileiros que os praticam. O termo empregado no nordeste para designar estas pessoas é “brincantes”.

A menção à corporeidade do brasileiro, nos remete às tradições orientais que citamos nesta dissertação. Consideramos interessante retomar o exemplo da arte de ator proposta por Zeami, mediante referência ao trabalho de pesquisa de Madalena Hashimoto (2002). e Por meio de imagem impressa em sua obra, Pintura e escritura do mundo flutuante: Hishikawa Moronobu e ukiyo-e Ihara Saikaku e ukyo-zôshi podemos pessoas no Japão, no século 17, assistindo Teatro ao ar livre, com artistas no espaço que funciona como palco e pessoas assistindo à representação entre a vegetação circundante.. Trata-se de uma pintura em seda montada em um rolo, de autoria do pintor Hishikawa Moronobu (1618-1694). Essa é uma preciosidade, a nosso ver que integra o patrimônio cultural do mundo flutuante, e nos remete à consciência, também, do valor dos elementos constitutivos de nossa própria cultura.

O ator-pesquisador Luís Otávio Burnier passou oito anos na Europa, um tempo de aprendizado com mestres de diversas tradições teatrais do Oriente e do Ocidente, retornou ao Brasil e criou o Lume, centro de pesquisas da arte de ator, na Universidade Estadual de Campinas. No Lume – (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais) , durante dez anos, Burnier e seu grupo de atores, dedicaram-se à investigação do fazer teatral, com especial enfoque na formação de ator, percorrendo caminhos do corpo em busca de potencialidades expressivas e energéticas. A este respeito, o próprio Burnier observa:

Meu projeto inicial era estudar a arte de ator e a cultura brasileira. Os aspectos da cultura brasileira não foram negligenciados, mas tive de mergulhar antes na arte de ator para melhor entendê-la, para lograr caminhos concretos, operativos, que me permitissem “acordar e domar o leão”. Durante esse tempo, estudei muito nossa cultura. Foram diversas viagens pelo sertão, diversas viagens em busca de presenciar manifestações culturais e espetaculares de distintos cantos do Brasil. (BURNIER, 2001, p. 251).

Burnier (2001) nos deixou o legado de seu trabalho de pesquisa, na tese de doutoramento “A arte de ator da técnica à representação” e mediante o trabalho do Lume, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais que por sua vez, se desdobra na produção cultural do Grupo Lume de Teatro, com 25 anos de existência, um repertório

formado por vários espetáculos apresentados em 25 países e por todo o território nacional.

Referindo-se ao seu trabalho de pesquisa, Burnier (2001) mencionou que se concentrou em questões como as ações físicas e seus componentes vivos, a capoeira e os orixás e a questão da corporeidade do brasileiro de distintas regiões do Brasil. Entretanto, esse autor, ator-pesquisador e diretor, questionava a si mesmo, ponderando o seguinte:

Como estudar respeitando; como penetrar uma cultura sem feri-la; como evitar o sacrilégio? Estas são questões muito importantes que justificam minha prudência, meus cuidados. Eu não quero “roubar”, mas beber desta fonte preciosa. Eu não posso ser agente da morte, quando estou em busca da vida... (BURNIER, 2001, p. 252).

Autor da tradução para o Português da obra de Eugenio Barba & Nicola Savarese (1995), “A Arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral”, Burnier foi amigo pessoal de Barba e o trouxe ao Brasil pela primeira vez. Entendemos que a trajetória de Burnier, que faleceu aos 38 anos de idade, logo após fundar o Lume, reflete a premissa de Etienne Decroux, “o teatro é a arte de ator”. (DECROUX apud SILMAN, 2011, p.22).

Se tentarmos uma abstração completa do Teatro, eliminando todos os elementos que se possa retirar do contexto do fazer teatral, encontraremos sua essência: a relação humana. Não uma relação de ordem social apenas, mas, algo proposto por quem se preparou para dar início a essa troca, para fazer deste encontro um momento irrepetível e singularizado pela plenitude da presença que se dirige na totalidade do que é àquele que frui a sua arte.

Tal desafio se nos afigura talvez um patamar de envolvimento, de cooperação, de mobilização interna em favor da realização do trabalho de ator aquém do que se poderia esperar de um processo educativo. Entretanto, argumentamos no sentido de que, as artistas populares que se envolvem na produção de suas manifestações, o fazem com extremo zelo e se dedicam à preparação de seus folguedos, de suas atividades tradicionais com o mesmo nível de concentração, de comprometimento, de apuro técnico que Burnier propôs-se alcançar.

Assim posto não cremos que o fazer teatral deva perder qualidade ao dialogar com o fazer pedagógico, convertendo-se em algo que configura um processo educativo com limitações de tempo, de espaço, de recursos técnicos e humanos, especializados. Para tanto, contamos com a abertura que a Educação Popular propõe à educação formal,

no sentido de buscar também na cultura popular caminhos de construção de uma arte de ator marcada pela nossa brasilidade, com a presença de nossos cantos, ritmos, danças, instrumentos musicais. Não necessariamente apenas esta vertente, mas, também, esta experiência de contato com o universo de nossa cultura popular. Brandão, de certa forma, fundamenta nossa sugestão ao afirmar que:

Ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua essência e, sim, um momento do seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre necessidade – as suas limitações como ser da natureza e a liberdade – o seu poder de transcender ao mundo dos atos conscientes de reflexão – o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo de cultura e fazendo história humana, cria a própria trajetória de sua humanização. (BRANDÃO, 2008, p. 115-116).

Destarte, defendemos que esse é o conhecimento que mobiliza e concomitantemente, a mobilização que gera conhecimento. O que singulariza a ambos é a partilha, conhecimento para ser compartilhado, e mobilização que só se dá se ocorrer a cooperação, a oferta do melhor de si para o coletivo, no coletivo.

Mas, essa é a marca do Teatro, a nosso ver, uma arte coletiva para ser compartilhada com todos que assim o desejarem. O Teatro é para o outro, um convite à alteridade. Talvez tão intenso e profundo convite e tão grande e desafiadora abertura para outra concepção de mundo, de ser e de estar no mundo que a escola não o comporte em sua totalidade, mas, via Educação Popular e por meio da alternativa que a Pesquisa-ação viabiliza, uma possibilidade, sim, de rica experiência para todos, atores e espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referência inicial sobre o *status* do Teatro no Brasil oferecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs), e também a constatação de aspectos desta realidade por meio de nossa experiência nos instigou no sentido de compor uma visão que investigasse historicamente os caminhos percorridos pelo Teatro no mundo. Situamos nosso ponto de partida no século XVI, período em que floresceu a *Commedia dell'Arte*, manifestação teatral que refletia a vida do povo e era desenvolvida na rua.

Da mesma forma, lançamos um olhar investigativo à história da Educação, tentando compreender, de forma sucinta, os fundamentos filosóficos que determinaram as mudanças ocorridas ao longo dos últimos séculos no âmbito do fazer pedagógico.

À medida que avançamos na análise dos dados históricos coletados na revisão da literatura, fomos identificando o pensamento, o movimento filosófico que impulsionou as trajetórias aparentemente distintas do fazer teatral e do fazer pedagógico.

Desvelou-se para nós, então, o ponto comum entre a função do Teatro e a função da escola. Lidam estas duas práticas sociais com um mesmo problema e visam oferecer, a nosso ver, uma contribuição semelhante: a humanização do ser humano. De certa maneira, a Pedagogia busca conduzir o indivíduo ao encontro de si mesmo, do outro e do mundo, e o Teatro atua no mesmo sentido.

O fazer teatral, no entanto, diferentemente do fazer pedagógico, tem demandas marcantes sobre os participantes de um processo educativo que vise tanto a iniciação ao Teatro quanto a profissionalização dos indivíduos. A solicitação dirigida a estes envolve o desenvolvimento de habilidades físicas e de maior propriocepção, a dilatação dos sentidos, o refinamento das relações entre os participantes para que consigam atuar cooperativamente produzindo a arte coletiva que é o Teatro, um exercício de criatividade para ser compartilhado.

Citamos apenas algumas habilidades e potencialidades que podem ser acionadas, desenvolvidas e permanentemente aprimoradas por meio do fazer teatral. Mas, dentre tantos aspectos, um nos chamou a atenção com maior intensidade, no contexto dos estudos efetivados e das experiências vividas durante o desenvolvimento do trabalho de pesquisa: a capacidade disruptiva, a livre manifestação do ser, a competência crítica e

autocrítica cujo desenvolvimento o Teatro, dependendo da direção/condução, tende a favorecer. Não somente para o indivíduo que estuda, treina, enfim, se prepara para atuar em cena, mas, também para o público que frui o espetáculo teatral.

Novamente, aqui, o nosso elemento representativo do Teatro, *Arlecchino* - o *trickster* - nos dá conta de um fator que consideramos relevante no fazer teatral e no fazer pedagógico. Esse ser que tem a coragem de ser, de se contrapor, de criticar a realidade, de reinventar modos de viver, de ver o mundo e de se relacionar com o outro, é um desafio lançado ao sistema.

Baseamos, então, nossa compreensão do perfil do educando na atualidade sobre os elementos que explicitaram o papel do *trickster* ao longo da história como elemento que burla a ordem, que questiona o *status quo*, que de certa maneira não se submete ao controle, aprendendo a viver à sua maneira e sustentando a sua opção de vida.

Há nesta representação antropomorfa, um ser metade homem, metade macaco, posto que a máscara original do *Arlecchino* primordial é um símio, uma alusão, a nosso ver, à luta do ser humano para superar a sua suposta animalidade.

Neste sentido, mais uma vez, percebemos o ponto comum entre o fazer teatral e o fazer pedagógico. Trata-se de duas vertentes da mesma vereda, ou seja, *que ser humano quer ser, que seres humanos precisamos formar*, indagam-se, respectivamente, o Teatro e a escola.

Deparamos-nos aí, então, com o que Suchodolski (1972) denomina “o problema do homem”, referindo-se à educação moral. Os aportes dos autores à nossa pesquisa, neste aspecto, levantaram questões importantes, relativas à discussão sobre o estudo e a prática dos valores morais. Entendemos neste sentido, que os fundamentos religiosos devem ser postos à parte, mas a prevalência da dignidade humana não pode ser preterida. A laicização do ensino por um lado, foi benéfica, mas por outro, deixou um vazio que, a nosso ver, exacerbou o individualismo, a competitividade na sociedade contemporânea.

Milton Santos (2000) afirma que a prática da competitividade provoca o afrouxamento dos valores morais e é um convite ao exercício da violência. Vemos nestas observações de Santos, uma referência, de certa maneira, ao problema do *bullying*.

Ao término de nosso trabalho de pesquisa, o que constatamos de forma contundente é que o *bullying* sempre existiu na sua forma humana de manifestação da incapacidade de conviver com as diferenças individuais, ou como exercício crítico

agressivo, compensatório de deficiências pessoais em relação aos outros que os indivíduos podem sentir e extravasar por razões diversas. Mas, na atualidade, o *bullying*, a nosso ver, está emergindo como um sintoma real e doloroso de uma enfermidade social fundada na ausência de educação para a humanização, o que, não por acaso, é uma das principais premissas da Educação Popular.

Se tomarmos o jovem aluno da atualidade, como um *trickster* do tempo presente, que tenta conviver, ou mesmo, sobreviver no mundo competitivo capitalista, fazendo na escola sua preparação para inserir-se no mercado de trabalho, não nos será difícil aventar que questionamentos fará este educando ao sistema, à sociedade, ao próprio discurso que permeia o currículo oficial e o currículo oculto do estabelecimento de ensino que frequenta.

A contradição performativa dos educadores não passa despercebida à argúcia do jovem que tem necessidade premente de referências coerentes do ponto de vista humano para fundar as balizas que nortearão a construção de seu projeto ético de vida, ou mesmo as convicções que o farão assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, consideramos uma contribuição relevante dos jovens participantes da pesquisa a sua reflexão sobre aquilo que denominaram “barreira interna” e a sua preocupação em estender o seu apoio aos colegas que estão envolvidos em situação de sofrimento relativo ao *bullying* e à prática do *cutting*, que emergiu também no decurso do trabalho de pesquisa.

O relacionamento entre educandos e educandos, e entre estes e os educadores, a nosso ver, é a pedra de toque do problema que na atualidade está alcançando um nível de insustentabilidade patente. A intolerância, a indiferença, o descaso, a exclusão estão emergindo no cotidiano escolar como formas de afirmação individual: no jogo competitivo está valendo tudo para sobreviver e construir as próprias chances de prosseguir na conquista do sonhado sucesso profissional.

A institucionalização do ensino, a criação de grandes coletividades onde o fazer pedagógico busca responder aos anseios da população, do mercado e do Estado, criou uma área de convivência onde os elementos envolvidos na constituição do processo ensino-aprendizagem distanciaram-se de tal forma que a humanidade desta interlocução está sendo, de certa maneira, quase que alijada do sistema educacional.

A verticalização das decisões sobre os procedimentos a serem adotados, a imposição das normas e regras, a reedição das práticas educativas que notadamente já

deveriam ter sido abandonadas, a forma de determinação dos conteúdos programáticos, de definição das disciplinas, todos estes aspectos do fazer pedagógico são resolvidos em esferas das quais o alunado não participa.

Parece natural que assim seja, posto que, afinal, trata-se de um sistema educacional verticalizado, atrelado ao Estado ou gerido com finalidades empresariais. No entanto, pelo fato mesmo de tratar-se de um sistema, algo que funciona como uma “máquina administrativa”, quando deveria, a nosso ver, pulsar como um “organismo”, perde-se o contato humano, sensível, com o elemento principal para o qual converge o trabalho: o educando. Sua identidade própria, sua individualidade, suas aspirações, seus desejos, suas dúvidas e inquietações, sua curiosidade epistemológica não são contemplados pelo grande “rolo compressor” formado pela estrutura de ensino em larga escala. A tendência homogeneizadora prevalece sobre os aspectos que poderiam contemplar as características e necessidades de aprendizagem individual.

O currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tem disciplinas obrigatórias. As escolas, no entanto, tem também autonomia relativa para elaborar sua própria proposta curricular, respeitando as orientações normativas do sistema nacional de ensino e das diretrizes estaduais e municipais (LDB e normas legais regionais). Reconhecemos, destarte, que a escola pode explicitar sua concepção de currículo, buscando um diálogo com a sociedade, tentando compreender o que é relevante que os alunos aprendam em função de suas necessidades pessoais e também dos impositivos formados pelas exigências do mercado de trabalho. Entretanto, nos parece ainda insuficiente a adequação às individualidades dos alunos. Essa impressão nos sobreveio a partir das potencialidades dos jovens participantes da pesquisa, reveladas por meio da Oficina de Teatro, e que não estão sendo compartilhadas ou desenvolvidas na escola.

Retomamos aqui nossa reflexão sobre o ponto comum entre o fazer teatral e o fazer pedagógico, partindo de nossa compreensão de que há nos dois uma aspiração de humanização do educando. Essa observação nos leva a pensar, entretanto, no prestígio do estudo das humanidades, que em nosso entender, foi olvidado no tempo, vítima das contendas filosóficas e do avanço tecnológico e científico efetivado no século XX, alinhado aos peremptórios interesses do mercado. A extinção do curso de segundo grau na modalidade Clássico nos atesta, de certa maneira, o enfoque no ensino técnico e profissionalizante. Chama-nos a atenção, também, a exclusão de disciplinas da área de ciências humanas como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia que remetem à necessária reflexão sobre a condição humana, e viabilizam a construção da consciência

crítica e da autonomia moral. Neste contexto do fazer pedagógico nas últimas décadas, perdeu-se, de certa maneira, a oportunidade de reflexão filosófica, de composição de uma visão crítica sócio-política, e a chance de construção de parâmetros éticos para a elaboração de um projeto ético de vida, que os educandos poderiam ter vivido com um grau de intensidade profundo e mais profícuo.

Todos estes elementos, a nosso ver são pertinentes ao domínio do discernimento. A formação desta competência humana é similar à inteligência. Ao longo de milênios o ser humano constituiu a faculdade intelectual, mas não logrou constituir a faculdade do discernimento. Para a própria sobrevivência do indivíduo, a capacidade de *inteligir* foi e ainda é essencial, até mesmo porque a fragilidade do ser humano frente aos desafios do ambiente natural, incluindo-se a natureza dos outros seres vivos com os quais teve que disputar o espaço para efetivar a própria sobrevivência pediu a ele uma resposta conveniente que aprendeu a dar às circunstâncias que o envolveram ao longo dos milênios.

A inteligência, no entanto, opera em um sistema próprio de atenção ao interesse individual. As respostas que elabora privilegiam a satisfação imediata do indivíduo. Quando a escola centra todas as suas atividades na competência intelectual reforça, a nosso ver, de certa maneira a dimensão individualista da sobrevivência. Ser capaz de executar uma determinada tarefa, seja ela assentar um tijolo para construir uma parede, seja ela elaborar um artigo científico para compor um arsenal de informações virtuais disponibilizados no ciberespaço, não há essencial diferença nos dois atos. São eles afirmação da individualidade mediante um esforço pessoal que se consolida através da matéria ou através da palavra, num contexto hipertextual cibernético ou no perímetro urbano de uma cidade qualquer. Ambas as ações geram benefícios relativos para os indivíduos operantes e indiretos para aqueles que se beneficiam do trabalho.

A finalidade última que aciona os indivíduos e os mobiliza no sentido de manterem-se ativos no mercado de trabalho, seja por meio da execução laboral de tarefas físicas ou intelectuais é a sobrevivência do indivíduo. A preocupação com as gerações futuras, a luta pela melhoria da qualidade de vida de todos os seres humanos, o compartilhamento do conhecimento construído, a divisão de responsabilidades quanto ao que é necessário realizar para além do trabalho pressuposto e remunerado, o planejamento para o futuro e a execução deste planejamento não entra como prioridade diretiva na pauta de discussão dos setores organizados da sociedade.

Destarte, aquele que hipoteticamente deveria ser o principal responsável por estes aspectos, ou seja, o setor educacional não está em sua totalidade preocupado objetivamente com estas questões. Nem o Ensino Fundamental, nem o Ensino Médio e muito menos o Ensino Superior, em nosso entender, estão trazendo para o primeiro plano a discussão sobre estes problemas atuais.

Dizemos problemas porque a ausência desta percepção e o enfoque no *inteligir* para que o indivíduo possa garantir a própria sobrevivência no mundo por meio de seu desempenho como trabalhador tem gerado o que nos parece um conflito insustentável que tornou o ser humano uma espécie de “câncer” no ambiente terrestre.

Para sobreviver, a espécie humana aprendeu a controlar a natureza por meios racionais de tal forma que não consegue respeitá-la. O exercício deste controle racional obedece a uma lógica única: a da própria sobrevivência. Sobreviver a qualquer custo mesmo que se esgote o recurso natural. O ser humano é um predador cruel e sua primazia se dilatou a tal ponto que já constituiu um desequilíbrio evidente das forças naturais; o planeta está enfermo de uma colônia de seres que o estão consumindo, deteriorando, e agora já, interferindo na estrutura de seu funcionamento.

Neste ponto, então, nos deparamos com uma necessidade imperiosa de desenvolvimento da faculdade do discernimento. E nos ocorre a este respeito a questão seria o *inteligir* sem discernir o “cerne da violência”? O ser humano, fruto da Modernidade, alijou a ideia de unidade do universo, o seu princípio divino, a teia hipotética que interligava todos os seres e coisas, e negou o mecanismo de ação e reação da criação divina que regula os procedimentos do cosmos, atribuindo efeitos às causas. Substituiu por si mesmo todos estes elementos, fortalecendo o Estado como representação do ente superior, delegando à Justiça a competência de estabelecer os limites comportamentais para o indivíduo e a responsabilidade de estabelecer sanções ao que foi previamente estabelecido como inadmissível mas mesmo assim executado por aquele. Fez por outro lado, no entanto, da liberdade do homem dotado de razão um apanágio do mundo moderno. Supostamente livre da opressão da concepção religiosa sobrenatural do universo que não lograva controlar, o ser humano gerou outro tipo de opressão: a estatal e concomitantemente deparou-se com a angústia da própria liberdade. Como e fundamentado em que o indivíduo escolhe, direciona a sua ação, assume posição no contexto social, político e econômico em que vive?

Aprender a discernir é função essencial ao uso da inteligência. O discernimento vincula-se à formação humanizadora, é uma competência ética, faz parte do saber

pensar. Determina, sobretudo, não somente a qualidade de vida do indivíduo que discerne, mas, a dos que convivem com ele. O discernimento permite de certa forma que, pesando pró e contras, avaliando conseqüências possíveis, no presente e no futuro, o indivíduo seja capaz de abrir mão de algo para si em favor de outrem ou de uma comunidade, ou de toda a humanidade.

O sentimento de participação, o reconhecimento da própria responsabilidade em relação aos atos, palavras, sentimentos e emoções, a aferição da própria produção em sociedade seja como profissional ou voluntário, e a atenção dada ao percurso de vida, desde o início até os momentos vigentes, todos estes aspectos são pertinentes ao exercício do discernimento.

Indagamos então, com base nas observações e atividades realizadas em nosso trabalho de pesquisa: em que momento o sistema educacional privilegia tais aspectos? Ao nos referirmos ao sistema educacional estamos enxergando a máquina administrativa, a organização e a gestão da escola refletidas no momento único e irrepetível em que um educando se encontra entre outros educandos dentro de uma sala de aula na companhia e sob a orientação de um educador que é corresponsável pelos rumos que sua existência tomará.

Entendemos, neste sentido, que a educação e o fazer pedagógico souberam muito bem centrar sua atenção no desenvolvimento da inteligência como faculdade humana, como se aprender fosse tão somente uma tarefa associada à cognição, tendo como objetivo principal a produção de conhecimento, de riqueza ou de mesmo de simples sobrevivência. Fala-se muito em habilidades essenciais para a vida. No entanto, se pelo discernimento não forem os valores identificados como tal, também não serão assumidos pelos educandos em seu cotidiano. Partilhar e construir conhecimento para que o educando possa aplicá-lo, configurando certo desempenho no mercado de trabalho é essencial à sua sobrevivência. Mas partilhar valores aplicando-os ao plano de existência no meio em que o indivíduo atua é o diferencial que leva o ser humano a dar o salto qualitativo mediante o qual abandona a idéia de sobrevivência e abraça a de convivência.

Não está mais, nesta nova condição, o ser humano como que em um “ringue”, num campo de luta em disputa pelo espaço, pela comida, pelas condições de subsistência física. Adentra um novo contexto de vida em que o compartilhamento de oportunidades rege as relações humanas. Pela inteligência, de certa maneira, nos preocupamos primeiramente conosco, pelo discernimento nos preocupamos com o

outro. Essa ruptura interna na consciência humana é uma situação interessante a ser considerada. O próprio desejo, o próprio ego, a necessidade individual tendem a vir a primeiro plano, a urgência é de sobrevivência, a inversão desta prerrogativa é uma potência qualitativa que redimensiona o indivíduo e o habilita para outros tipos de competências. Os grandes transformadores de realidades coletivas souberam concretizar este salto qualitativo. Puseram antes do interesse individual, a necessidade, a prioridade da comunidade pela qual lutaram, gerando a partir do próprio discernimento benefícios aspirados por todos.

A inteligência por outro lado tem revelado uma disposição para a opção pelo que é “racional”. Tende a abraçar uma lógica que parece ser a melhor do ponto de vista individual ou de corporações em detrimento de outras corporações. A competitividade não se articula no ambiente solidário porque não comporta compaixão, esta é uma observação de Milton Santos (2000) que ouvimos com um sentido de alerta, um convite à reflexão sobre os prognósticos relativos ao futuro da humanidade no planeta.

O próprio termo compaixão entra em conflito com a idéia individualista de saciar o próprio apetite, a satisfação das próprias prioridades. Compaixão significa sofrer junto, no caso *paixão* se traduz como sofrimento. O verbo utilizado para definir o ato de sentir compaixão é compadecer-se. Ora, para sofrer junto é preciso ter competência, sensibilidade para se colocar no lugar do outro e perceber a natureza e o grau de seu sofrimento. Torna-se assim o padecimento alheio, de certa forma, nosso próprio padecimento. A dor do outro nos atinge pela via da sensibilidade, da imaginação tangenciando as fibras de nossa solidariedade.

Do ponto de vista racional, entretanto, fica fácil elencar subterfúgios para nos alijarmos desta responsabilidade que poderia ser designada como humana. A não sensibilidade frente ao padecimento do outro, a recusa de participar de seu contexto de dificuldades, o eximir-se das possibilidades de prestar socorro ao seu anseio de sobrevivência com qualidade, são opções que podem se alicerçar em razões e argumentos fundados em diversas fontes, desde a própria Justiça e as leis e normas que regem a vida social até fundamentos teóricos de origens também diversificadas. Essa é uma discussão infundável se formos examinar cada caso e cada argumento, tanto a favor quanto contra a idéia de compadecer-se perante o sofrimento alheio ou à idéia de arrogar-se o direito de impor sofrimento a alguém.

A mídia, em nosso entender, tem exercido uma pressão contínua e intencional sobre o discernimento do indivíduo, a serviço do sistema. Favorece com sua

superficialidade e enfoque sensacionalista, o estabelecimento de um nível de compreensão do problema alheio que se restringe apenas ao uso da inteligência, induzindo ao exame dos problemas humanos expostos tão somente no seu âmbito racional. De certa maneira, permite agindo assim, que a indiferença ou a omissão perante o sofrimento do outro, muitas vezes se justifique. Os limites entre ficção e realidade, por outro lado, vão ficando cada vez mais estreitos e a transposição desta relação injusta, indiferente ou omissa, para o cotidiano acaba por se configurar como algo válido, aceitável.

Avançando, no entanto, em direção ao exercício da faculdade do discernimento, dois elementos se destacam: a necessidade do reconhecimento da dor do indivíduo tal como ela se apresenta na ótica deste para ele mesmo, e a admissão de que essa dor poderia tornar-se também a dor daquele que a observa, ou que talvez já a tenha, por sua vez, experimentado. Como formadora de opinião, a mídia não se ocupa prioritariamente com esta perspectiva, com a idéia de colocar-se no lugar do outro.

Considerando que o educando não vive fora do contexto social e cultural que está posto no mundo, e, por conseguinte recebe todas estas influências dos meios midiáticos eletrônicos, inclusive, indagamos: e a escola como se posiciona?

Em nosso entender, o problema do desenvolvimento da faculdade do discernimento é uma questão que revela a premência da atenção que demanda, quando a iniciativa de fazer sofrer, de impor um padecimento qualquer a uma vítima possível, estiver sendo conjeturada ou efetivada por alguém, como é o caso do *bullying*.

No escalonamento dos comportamentos agressivos, entretanto, desde o *bullying* no ambiente escolar às grandes tragédias, culminando com as guerras mundiais, vamos encontrar a prevalência da inteligência humana nos processos decisórios; toda espécie de horror encontra neste amplo contexto de violência, justificativa aparentemente racional. O discernimento não aparece como tal, ou seja, como elemento constitutivo de uma instância de decisão que minimize, impeça ou suprima o sofrimento do ser humano. Quando surge, emerge por conveniência, não pelo parâmetro ético assumido e consensado entre todos. Se assim o fosse, as guerras não teriam ocorrido.

O termo *consensado* que mencionamos acima traz ao contexto de nossa discussão um alento que nos faz vislumbrar uma perspectiva de futuro para a humanidade e para o mundo em que esta vive. O discernimento individual, constituído a partir da infância a par e passo com o desenvolvimento da faculdade da inteligência

coloca o indivíduo em melhor condição de participação dos processos educativos e constitutivos do mundo social e cultural da humanidade. Um mundo que não esteja em confronto com o mundo natural submetendo-o exclusivamente ao interesse humano e que, por outro lado, não entre em conflito consigo mesmo, dividindo-se entre a luta pela prevalência do interesse de minorias e submetendo a maioria a estes interesses em detrimento de suas necessidades, de seus direitos humanos.

Entendemos que pelo discernimento o ser humano pode iniciar a sua jornada existencial mais tranqüila e segura, posto que o consenso permanente pode estabelecer a ordem social que se queira, uma ordem realmente democrática. A promulgação de leis não garante o respeito a estas. O reconhecimento da necessidade de participação na constituição de uma ordem social que permita a vida com qualidade para todos no mundo e o discernimento para efetivar esta participação consensual são elementos que ainda não conseguimos privilegiar na formação que estamos oferecendo aos nossos educandos. Talvez porque a ideia de *formar* na qual estamos investindo nos últimos séculos é de uma formação que ocorre de fora para dentro. Precisamos pensar em uma formação que concomitantemente se dê de dentro para fora e de fora para dentro. Por esse motivo justifica-se a escolha da Educação Popular e da Pesquisa-ação como possibilidades dialógicas no contexto escolar.

O processo de aprendizagem que privilegia a inteligência não é suficiente para acionar este mecanismo interno de elaboração própria, de compreensão, posto que o saber pensar e o saber escolher não estão vinculados ao processo racional tão somente. *Inteligir* a si mesmo, o outro e o mundo é diferente de discernir o semelhante, a vida e seu meio ambiente, percebendo a si mesmo como um ser humano em estreita relação de interdependência. Uma relação que para ser saudável precisa respeitar esse processo de interdependência que regula a possibilidade de sobrevivência dos sistemas de vida em que se inclui a espécie humana.

A qualidade das relações humanas, a natureza das experiências vivenciadas na escola, os exemplos efetivos de exercício do discernimento dados pelos responsáveis pela educação do indivíduo e as oportunidades de uso do próprio discernimento que lhe são oferecidas, em nosso entender são essenciais ao desenvolvimento integral do ser humano.

Milton Santos (2000) observa que a crise atual é uma crise de valores, considerando que é preciso desfazer a confusão dos espíritos. Neste sentido, apelamos para a contribuição de Humberto Maturana (2003, p. 25), na medida em que enuncia “o

amor como emoção, domínio das condutas relacionais através das quais surge o outro como um legítimo outro em convivência com alguém”. Este autor assinala ainda que é o amor “a emoção que funda o social como âmbito de convivência no respeito por si mesmo e pelo outro”.

Nesta perspectiva, Maturana afirma que toda atividade humana ocorre em conversações, ou seja, com o emocionar, num entrelaçamento da linguagem que ele denomina coordenações de coordenações comportamentais consensuais.

De nossa parte, compreendemos que o amor é aprendido na convivência. A manifestação da compaixão é compreendida através do exemplo dado por alguém em relação a nós mesmos. Nas palavras de Paulo Freire (1994, p.45) “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda”.

Arriscamos dizer que está faltando amor, no sentido de ser capaz de compadecer-se, de manifestar competência para se colocar no lugar do outro. E está faltando discernimento para optar pela atitude adequada.

Nos primeiros encontros com os jovens participantes da pesquisa, a discussão em torno da construção de uma “barreira interna” para que o indivíduo não tome atitudes desumanas em relação aos outros e a si mesmo, e também a problemática do “cerne da violência” nos mobilizaram intensamente. Os dois pontos que os jovens distinguiram tornaram-se uma referência nossa, para investigação e reflexão.

Consideramos, neste sentido, que a oportunidade de vivenciar esta experiência de desenvolver a Pesquisa-ação e a Oficina de Teatro viabilizaram um espaço de convivência onde pudemos partilhar nossas angústias, dúvidas e depositar nossos valores, nossa confiança na possibilidade de encontrar formas de nos tornarmos pessoas mais felizes, equilibradas e animadas a contribuir por nossa vez para a transformação de nossa realidade e de nossos companheiros.

A Pesquisa-Ação e a Educação Popular ofereceram à nossa iniciativa de investigar o Teatro na escola, elementos valiosos, clarificando nosso caminho, e concomitantemente nos auxiliando na constituição deste.

O processo educativo na proposta da Educação Popular pede ao indivíduo participante de uma Pesquisa-Ação, uma leitura crítica da realidade. Na medida em que este constrói uma visão crítica do problema que o aflige e partilha suas impressões, ajustando sua percepção e buscando compreender a sua origem, reconhece a própria

responsabilidade e começa a assumi-la no sentido de fazer alguma coisa para sanar ou minimizar o seu problema.

Não se faz Educação Popular sem exercício do discernimento, diálogo e tomada de decisão consensual. Isso exige participação consciente, pede ao indivíduo a sua manifestação, o seu posicionamento em relação aos anseios do grupo ao qual está integrado. Mas esta é, sobretudo, uma condição de êxito do processo educativo. A Pesquisa-Ação é uma forma de viabilizar a aprendizagem da participação, ou como menciona Maturana, da convivência. Ou seja, *viver com* os outros, e não *contra* os outros, compartilhando espaços sociais, econômicos e geográficos fundados na idéia e na prática da solidariedade, como também propõe Santos.

O “cerne da violência” que impressionou os jovens e também a nós, pelo desafio que encerra para a compreensão e o posicionamento nosso diante do comportamento agressivo, segundo Maturana (2003, p.15) encontra-se “no domínio dos comportamentos relacionais através dos quais o outro é negado como um legítimo outro em convivência com alguém”. Freire, reiterando, também afirma por meio de sua obra e de sua vida que não existe possibilidade de diálogo se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Neste sentido, entendemos que é preciso restaurar a confiança mútua entre os indivíduos, nos nosso caso, entre os educandos. E reafirmar o compromisso com o outro fundado na solidariedade, na compaixão.

O enfoque na confiança mútua partiu dos próprios jovens que consideraram essa possibilidade uma condição de extremo conforto, a sensação de segurança, de poder ser o que se é tranquilamente, sem medo de críticas agressivas.

A experiência do fazer teatral, neste sentido, proporcionou aos jovens participantes da pesquisa um contato consigo mesmo em um nível um pouco mais profundo que o usual, a percepção também do outro com seus valores, sua singularidade, de uma forma mais sensível. Enxergaram mediante as atividades desenvolvidas na Oficina de Teatro outra dimensão da relação humana, que pode ser mais tolerante, compassiva e convidativa à alegria de conviver.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. (et alii). **A violência na escola**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ANDALOUSSI, Khalid El. **Pesquisas-Ações: Ciências, Desenvolvimento, Democracia**. Tradução: Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- ANDER-EGG, Ezequiel. **Repensando la Investigación Acción Participativa: Comentarios, críticas, sugerencias**. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**; 20 (1) 33-42, 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2007.
- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. São Paulo: Martins Editora, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBA, Eugenio. **Além das ilhas flutuantes**. Campinas: Editora HUCITEC, Editora da UNICAMP, 1991.
- BARBA, Eugenio. **Além das ilhas flutuantes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- BURNIER Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: dicionário de Antropologia Teatral**. Campinas: Editora da UNICAMP, Hucitec,
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BORDA, Orlando Fals. **La Ciencia y el Pueblo: nuevas reflexiones**. In: SALAZAR, Maria Cristina. (Org.). **La Investigación-Acción Participativa, inicios y desarrollos**. Bogotá: Tarea, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:___ NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a Estética do Teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.). A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In:____ BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Orgs). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem: algumas ideias e exemplos sobre metodologias participativas na educação popular**. Campinas: Papyrus, 1986. p. 60
- BRASIL. **Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa**. Série A. Normas e Manuais Técnicos, Série CNS Cadernos Técnicos, Brasília – DF, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRECHT, Bertold. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BROOK, Peter. **A Porta Aberta**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da Mitologia: a idade da fábula; histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro, 2001.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von; KRETSCHMER, Johannes; ROCHA, João César de Castro (Org.). **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- CASTILHO, A.; LATAPÍ, P. *Educación no-formal de adultos em América Latina*. OREALC-UNESCO, Santiago, 1983, p. 15.
- CHALOUB, Suraya Benjamin. **Processo pedagógico gerador de uma consciência crítica: uma história de vida**. São Paulo: Loyola. 1989.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violências: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?In:____ DEBARBIEUX,

Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In:____BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DEMO, Pedro. **Investigación participante: mito y realidad**. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

DESCARTES, René. Discurso do Método. In:____**Descartes**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.25-71.

DESROCHE, Henri. Pesquisa-Ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In:___THIOLLENT, Michel. (Org.). **Pesquisa-Ação e Projeto Cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos: educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1992, v. 2.

FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. São Paulo, Editora Senac, 1999.

FRANCO, Geraldo A. Lobato. Os paradigmas educacionais e a Pesquisa-Ação Participativa no Brasil. In:_____THIOLLENT, Michel. (Org.). **Pesquisa-Ação e Projeto Cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In:___ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante**.São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Dicionário Paulo Freire

GADOTTI, Moacir. **História da Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GLEICK, J. **Caos**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GREINER, Christine. **O Teatro Nô e o Ocidente**. ANNABLUME, FAPESP, 2000.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

GUINSBURG, Jaco. **Stanislavski. Meyerhold e Cia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos Cedes**, Cedes/Unicamp, n. 43, ano XVIII. p. 8-25, dezembro de 1997.

HASHIMOTO, Madalena. **Pintura e escritura do mundo flutuante: Hishikawa Moronobu e ukiyo-e Ihara Saikaku e ukiyo-zôshi**. São Paulo: Hedra, 2002.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. In:___BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da Pós Graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 102_131.

IDE, Pascal. **A arte de pensar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1997.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KANT, Immanuel. Que significa orientar-se pelo pensamento? In:___**Textos escolhidos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KEMMIS, Stephen; MACTAGGART, Robin. **Como Planificar la Investigación Acción**. Barcelona: Laertes, 1992.

LANGER, Susanne. **Sentimento e forma**. Perspectiva: São Paulo, 1980.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWIN, Kurt. La investigación-acción y los problemas de las minorias. In:_____

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

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In:_____ **Pesquisa Participante**. Brandão, Carlos Rodrigues. (Org.). São Paulo: Brasiliense, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Maria José D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, 18 (1), P. 93-115.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTOYA, Yves. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In: ____ DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

ORTIZ, Ricardo. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PEREIRA, William César Castilho. Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática. Belo Horizonte: Vozes, PUC Minas, 2001.

PRONKO, L. C. **Teatro: Leste & Oeste**. São Paulo, Perspectiva, 1986.

READINGS, Bill. **Universidade sem Cultura?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out., 2001.

ROSA, João Guimarães. **Magma**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SALAZAR, Maria Cristina. (Org.). **La Investigación-Acción participativa: inicios y desarrollos**. Bogotá: Tarea, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes perigosas nas escolas: bullying**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. A Instituição Escolar e a Violência. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: ____ BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1972.

THIOLLENT, Michel. A inserção da Pesquisa-Ação no contexto da extensão universitária. In: _____ BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

TORO A., José Bernardo e WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização Social, um modo de construir a democracia e a participação**. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 1997, p. 14-16.

VASCONCELOS. Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 53/5, 2010.

YAGYU, Alice Kiyomi. **Hanna: a flor, a arte do ator Nô**. Dissertação apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, orientação do Prof. Dr. Jacó Guinsburg, São Paulo, 1995.