

Artigo

Casos de Ensino: Teatro do Oprimido como ato de resistência

Teaching Cases: The Theater of the Oppressed as an act of resistance

Casos didáticos: Teatro del Oprimido como acto de resistencia

***Cláudia Starling¹**

****Elizeu Clementino de Souza²**

***Emanoel Nogueira Ramos³**

*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

**Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, BA, Brasil

Resumo

Apresentamos um recorte de uma investigação em desenvolvimento, ancorada em pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Utilizamos os Casos de Ensino como dispositivo de pesquisa-formação. Por meio de um projeto de pesquisa e extensão, os participantes foram convidados a narrar e socializar suas experiências pedagógicas em um espaço coletivo. Como referencial norteador, recorremos aos estudos freirianos para discutir a relação entre oprimido e opressor. Neste artigo, apresentamos e discutimos um Caso de Ensino narrado por um professor de Artes, abordando sua experiência em produção do texto dramático com o Teatro do Oprimido em sala de aula. O docente atua na rede pública, em turmas do Ensino Médio, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Objetivamos problematizar as dimensões do reconhecimento e da resistência em situações de opressão vivenciadas pelos estudantes, do ponto de vista do professor. A análise foi baseada na interpretação compreensiva dos relatos, tendo em vista o Ensino de Teatro na EJAI e o planejamento da prática pedagógica. Os resultados direcionam para uma epistemologia do sujeito biográfico que nas narrativas aporta processos formativos produzidos por uma reflexão a partir do processo criativo com o texto teatral; revelam, ainda, a potência dos Casos de Ensino como dispositivo formativo e investigativo. A experiência vivenciada pelo professor evidenciou a construção singular de processos de ensino e de aprendizagem da docência, com base nas práticas reais do cotidiano da profissão.

¹ Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação (Promestre/FaE/UFMG) e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si (LapenSI - UFMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1496-3695>. E-mail: claudiastarling@ufmg.br.

² Docente Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>. E-mail: esclementino@uol.com.br.

³ Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE- FaE-UFMG). Mestre em Educação pela Université Vincennes Saint-Denis – Paris VIII. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si (LapenSI - UFMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2426-2374>. E-mail: emanoeldeirara@gmail.com.



Abstract

In this paper, we present part of an ongoing investigation, which is anchored in theoretical-methodological assumptions of (auto)biographical research, by using Teaching Cases as a research and training device. Through a research and extension project, participants were invited to narrate and socialize their pedagogical experiences in a collective space. We have used Freirean studies as a guiding reference to discuss the relationship between the oppressed and the oppressor. In this article, we present and discuss a Teaching Case reported by an Art teacher, addressing his experience in producing dramatic text with the use of the Theater of the Oppressed in the classroom. This teacher teaches high school classes for young, adult and older people in the public school system. We aim to problematize the dimensions of recognition and resistance in situations of oppression experienced by students, from the teacher's point of view. The analysis has been based on a comprehensive interpretation of the accounts, considering teaching theater to young, adult and older people, and the planning of pedagogical practice. The results have pointed out an epistemology of the biographical subject, whose narratives entail educational processes produced by a reflection based on the creative process with the use of a theatrical text; they have also revealed the power of Teaching Cases as an educational and investigative device. The experience lived by the teacher has shown the unique construction of teaching and learning processes, based on the real practices of the daily professional activity.

Resumen

Presentamos un fragmento de una investigación en desarrollo sustentada en los presupuestos teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica. Utilizamos los Casos Didácticos como un dispositivo de investigación-formación. A través de un proyecto de investigación y extensión, se invitó a los participantes a narrar y a socializar sus experiencias pedagógicas en un espacio colectivo. Como marco rector, utilizamos los estudios freirianos para discutir la relación entre el oprimido y el opresor. En este artículo, presentamos y discutimos un Caso Didáctico narrado por un profesor de Artes, abordando su experiencia en la producción de un texto dramático con Teatro del Oprimido en el aula. El docente trabaja en la red pública, en las clases de bachillerato, en la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. Nuestro objetivo es problematizar las dimensiones de reconocimiento y resistencia de las situaciones de opresión vividas por los estudiantes, desde el punto de vista narrado por el profesor. El análisis se basó en la interpretación comprensiva de los relatos, evidenciando la dimensión relacionada con la Enseñanza del Teatro en la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores y la planificación de la práctica pedagógica. Los resultados conducen a una epistemología del sujeto biográfico que aporta, en las narrativas, procesos formativos producidos por una reflexión desde el proceso creativo con el texto teatral y también revelan el poder de los Casos Didácticos como dispositivo formativo e investigativo. La experiencia del docente destacó la singular construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor basados en prácticas reales cotidianas del oficio.

Palavras-chave: Educação de jovens, adultos e idosos, Teatro do oprimido, Casos de ensino, Pesquisa-formação.

Keywords: Education for young, adult and older people, Theater of the oppressed, Teaching cases, Research and training.

Palabras clave: Educación de jóvenes, adultos y ancianos, Teatro del oprimido, Casos didácticos, Investigación-formación.

1. Introdução



A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil tem a sua história marcada pela luta em prol do empoderamento dos sujeitos que se inserem nessa modalidade. Defendemos que ela é um espaço de tensão e de aprendizado em diferentes ambientes de vivências e que contribui para a formação de jovens, adultos e idosos como sujeitos de história, com suas subjetividades e vivências. Os sujeitos da EJAI são diversos e moram em cidades ribeirinhas, quilombos, cidades do interior ou periferias. Eles reivindicam os diferentes espaços sociais, buscando na EJAI um meio para fazer ecoar a sua voz, o seu poder criativo. Na perspectiva de uma educação pela libertação, esse poder criativo possibilita ao sujeito ser um “interferidor”, ou seja, não lhe é permitido ser “um simples espectador”, mas alguém que interfere na realidade para modificá-la.

Na educação como prática de liberdade, conforme Paulo Freire (2017), consideram-se as problemáticas vivenciadas pelo indivíduo como desafios e esse mesmo sujeito como problema e ator de sua transformação. Para o autor, uma prática educativa que visa à liberdade dos homens permite-lhes descobrir que pouco sabem de si “e se inquietam por saber mais” (Freire, 2011, p.39). Essa inquietude gestada pela descoberta de que pouco sabem de si faz com que se tornem um problema a si mesmos. Reconhecem nisso uma desumanização e, ao mesmo tempo, interrogam-se sobre a outra viabilidade, a de sua humanização.

Tomando a opressão como um mecanismo de desumanização, uma educação como prática de liberdade busca, em sua *práxis*, como acentua Freire (2011, p. 41)

uma luta que somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar a sua humanidade [...], não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos e aí está o grande desafio para uma educação humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores.

O Teatro do Oprimido (TO), tendo suas inspirações na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (2011), visa, em suas bases, à transformação do sujeito, que procura sempre renovar seus laços de liberdade e de humanização.

Partindo dessas considerações iniciais, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa⁴ em desenvolvimento que objetiva compreender as trajetórias e as experiências docentes e formativas de professores, utilizando os Casos de Ensino como dispositivos de pesquisa-formação. Neste texto, apresentamos e discutimos um Caso de Ensino narrado por um participante da pesquisa, a fim de reforçarmos a prática teatral como possibilidade de reconhecimento e de resistência a situações de opressão.

A partir de um projeto de pesquisa e extensão intitulado “Casos de Ensino COM Professores(as): experiências formativas e docentes”, os professores foram convidados a narrar e socializar, no espaço coletivo, as suas experiências. Em um dos encontros, o professor Emanuel, um dos autores do artigo, relembrou a sua experiência como professor de Teatro na Rede Estadual de Mato Grosso, em uma turma da EJAI. O Caso de Ensino narrado pelo docente e socializado com os demais participantes foi utilizado para formularmos a

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UFMG, com o CAAE: 62951422.9.0000.5149.

seguinte problemática em torno do tema gerador “opressão”: Como a prática do Teatro do Oprimido possibilita ao estudante da EJA o reconhecimento de situações de opressão e a manifestação de sinais de resistência a elas?

Tomamos, então, o Caso de Ensino relatado pelo professor como fonte empírica deste trabalho. A análise, neste estudo, é de natureza interpretativa-compreensiva (Souza, 2014), que mostra dimensões temáticas considerando a própria história dos sujeitos. Analisamos o relato do professor sobre o trabalho com o TO em sala de aula da EJA, tendo em conta a subjetividade dos sujeitos e os fenômenos que emergem de suas experiências, sob uma perspectiva da pesquisa-formação.

Para apresentar os resultados, organizamos este artigo da seguinte forma: primeiramente, abordamos os pressupostos teórico-metodológicos da investigação, enfatizando os Casos de Ensino como dispositivos de pesquisa-formação; posteriormente, discutimos a docência, tendo como elemento fundante a reflexão sobre a prática pedagógica entre os pares; em seguida, destacamos o Caso de Ensino narrado pelo professor e o planejamento da atividade do TO por ele desenvolvida nas turmas da EJA; finalmente, problematizamos algumas dimensões observadas no Caso de Ensino relatado pelo docente.

Os Casos de Ensino como dispositivos de pesquisa-formação

Esta pesquisa está vinculada aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, sob o viés da pesquisa-formação. A pesquisa (auto) biográfica se insere entre outras fontes de investigação no campo da educação que dialogam com dimensões da reflexão e da ação de diversos atores, permitindo-lhes interpretar suas experiências (Delory-Momberger, 2011). Entre essas fontes, estão as memórias, as histórias de vida, as narrativas escritas e as autobiografias como formas potentes de fazer ciência. A perspectiva da pesquisa-formação caracteriza-se pela busca de efetivo envolvimento do pesquisador em um movimento contínuo de transformação individual e coletiva. Fundamenta-se, desse modo, na dialética histórica, no conceito de práxis, considerando não apenas a interpretação do mundo, mas também a transformação social por meio da relação de imbricação entre prática-teoria-prática (Josso, 1991).

Além do caráter de ação dialética e da busca de transformação, Josso (1991) destaca outra característica dessa proposta metodológica: o sentido de “experiência”. Há um movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação, por meio do qual o conhecimento é produzido. Nessa perspectiva, a pesquisa-formação assenta-se sobre uma experiência existencial que possibilita a conscientização. O postulado da pesquisa-formação é, pois, o de que a intensidade dessa experiência pode produzir a conscientização – processo que não pode ser ensinado, mas vivenciado de maneira muito pessoal pelo sujeito, em um movimento que leva à busca de transformação.

De acordo com Josso (1991), na pesquisa-formação, o pesquisador-formador, em vez de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. A pesquisa-formação congrega, dessa forma, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, em que cada etapa é “[...] uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver

empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Reforçamos a pesquisa (auto)biográfica como fonte de compreensão da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola, atuando como testemunhos das relações entre as pessoas e essa instituição. Ademais, em pesquisas dessa natureza, os profissionais da educação são considerados como atores dentro de sua realidade profissional. A pesquisa autobiográfica, portanto, promove um “despertar” do profissional, como sinaliza Passeggi (2016). Esse modo de investigação pode abarcar, nos relatos, diversos aspectos da profissão docente: relações interpessoais, instâncias administrativas educacionais, relação pais-estudantes-comunidade, processos de ensino-aprendizagem, relação pedagógica, exigências curriculares e cultura material, ou seja, todo o cotidiano escolar em um contexto histórico e social.

Do ponto de vista de Henri Desroche (1991), tendo em conta o dispositivo de formação denominado *autobiografia refletida*, uma pessoa pode, pela escrita autobiográfica, produzir um retorno reflexivo sobre o seu “trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação” (Desroche, 1991, p. 76). A *autobiografia refletida* emerge, inicialmente, do que no campo das pesquisas aqui discutidas é conhecido como narrativa autobiográfica de formação; ela possibilita que as pessoas universalizem (tornem públicas, divulguem) suas experiências e suas ações e revelem suas subjetividades e modos de ser e de viver, tanto no percurso profissional quanto na vida pessoal.

Uma das grandes contribuições do movimento autobiográfico das histórias de vida em formação, como sinaliza Passeggi (2016), foi conceitualizar a prática de narrativas em que o narrador toma suas experiências como objeto de reflexão, sob a denominação de pesquisa-formação, ou, ainda, transformá-la em um processo de formação (Pineau, 2005), como fez Gaston Pineau ao acrescentar mais um traço de união: pesquisa-ação-formação. Ele fez isso em resposta à necessidade de um novo paradigma em educação diante das especificidades da formação de um público adulto. Nossa proposição aqui é considerar um Caso de Ensino como dispositivo de pesquisa-formação pelo qual o professor se reconhece profissionalmente, além de relatar e refletir sobre a docência.

Consideramos, desse modo, os Casos de Ensino como dispositivos de investigação atrelados aos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica. Geralmente, eram vistos como uma metodologia ligada a áreas como a Administração e o Direito, mas, com o passar do tempo, de acordo com Meirinhos e Osorio (2010), essa metodologia foi gradualmente incorporada ao trabalho pedagógico em áreas como as da Saúde e Educação.

Para nós, as narrativas produzidas são fontes ricas de fenômenos que possibilitam ao sujeito reviver sua história, rememorando fatos, pessoas e sentimentos. São escritas que permitem ao sujeito “biografar-se” (Delory-Momberger, 2011, p. 339). Segundo Delory-Momberger (2011), na linguagem narrativa (oral ou escrita), há uma lógica que abre um espaço de biografização para qualquer experiência humana. Conforme a autora, esse “biografar-se” é uma ação cotidiana das pessoas que ocorre quando elas colocam suas experiências em esquemas temporais orientados, organizando mentalmente seus gestos, suas atitudes e suas ações em uma lógica de configuração narrativa. A temporalidade proporcionada pelas narrativas produz efeitos renovadores para as vivências passadas dos sujeitos, pois é possível

transformar “[...] os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos” (Delory-Momberger, 2011, p. 341).

Essa transformação, originária da linguagem narrativa, passa pela elaboração da experiência vivida (Delory-Momberger, 2011), fazendo com que a narrativa se torne um espaço no qual o ser humano se forma ao narrar e ao escrever sobre si. É sob essa perspectiva que consideramos a narrativa e a reflexão do professor sobre seu Caso de Ensino como motes para processos de formação profissional e transformações identitárias.

Extremera e Cavalcante (2021) asseveram que os Casos de Ensino não se relacionam com a metodologia de estudos de caso, diferenciando-se tanto em suas definições quanto em seus objetivos. Citando autores como Stake (1994) e Yin (2001), Extrema e Cavalcante (2021) referem-se ao estudo de caso como uma metodologia, uma estratégia de ensino no campo da formação de professores. Para as autoras, trata-se de um método que promove a aprendizagem profissional e que pode acontecer pela articulação entre teoria e prática, seja no meio acadêmico, seja no contexto de trabalho, estimulando o processo de reflexão na tomada de decisão diante de múltiplas situações oriundas da atuação profissional e da trajetória de vida.

O Caso de Ensino, como proposta defendida neste artigo, diferencia-se do estudo de caso por ser um dispositivo de pesquisa que nos permite refletir sobre o fenômeno investigado, possibilitando a reflexão acerca dos processos profissionais. Envolve, ainda, a construção de um coletivo de professores, que, juntos, propõem temáticas e objetivos nos encontros, podendo favorecer o desenvolvimento profissional. Extremera e Cavalcante (2021), apoiando-se em Garcia (2010), pontuam essa possibilidade ao mencionarem que os Casos de Ensino promovem a superação de metodologias, potencializando novos modos de pesquisar.

De acordo com Nono e Mizukami (2002, p. 73), o Caso de Ensino é caracterizado como “[...] a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada”. Para as autoras, é fundamental considerar as dimensões dos afetos e os modos de interação evidenciados durante a situação vivida e narrada.

Além disso, o Caso de Ensino, tendo um desafio a ser superado, revela um trabalho repleto de concepções e necessidades, mas não somente isso; também aponta “[...] falsas concepções, frustrações, falhas humanas, colocando em relevo contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre” (Mizukami, 2000, p. 151 *apud* Nono; Mizukami, 2002, p. 73). O entendimento dessas autoras com relação ao conhecimento profissional para o ensino é de que corresponde a um conjunto de concepções “que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos” (Nono; Mizukami, 2002, p. 73).

Baseando-nos no ponto de vista dessas autoras, reforçamos que os Casos de Ensino, partindo de uma prática pedagógica rememorada por um professor diante da problemática de opressão vivenciada pelos estudantes, como é o foco deste artigo, pode apresentar-se como uma potência

metodológica ao suscitar novas reflexões sobre a docência, especificamente, no ensino de Arte no contexto da EJA, como discorreremos a seguir.

A docência na reflexão sobre a prática pedagógica

A docência é uma atividade inerente à constituição da profissionalidade, e vários teóricos tentam apreender a complexidade de elementos e contextos formativos que a constituem. Um movimento teórico que ganhou espaço no campo educacional é a concepção de professor reflexivo, originada e fundamentada nas pesquisas de Donald Schön, filósofo e teórico da educação norte-americano que lançou luz às práticas profissionais, tendo como suporte os estudos do filósofo John Dewey (Pimenta; Ghedin, 2006).

Schön, insatisfeito com a maneira de formar os profissionais — que partia de um currículo em que a ciência era o suporte inicial do processo formativo, e a prática ficava em segundo plano—, propôs uma inversão. Com questionamentos fundamentados em pesquisas anteriores nos campos da Filosofia (Dewey) e da Psicologia (Luria), o pesquisador americano sugeriu a formação profissional baseada em uma epistemologia da prática, considerando a prática profissional como momento de construção de conhecimento (por meio de reflexão, análise e problematização) e o reconhecimento do conhecimento “tácito” presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Donald Schön (1995) sinaliza que esse processo de reflexão na ação não demanda o uso de palavras; no entanto, é possível um olhar retrospectivo sobre a própria reflexão na ação, ativamente. Em suas palavras,

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (Schon, 1995, p. 83)

Ainda de acordo com o autor, a reflexão na ação tem dimensões, como as emotivas, que proporcionam incertezas e confusões. Segundo ele, “[...] é impossível aprender sem ficar confuso” (Schon, 1995, p. 85). Devido aos conflitos e confusões, é necessário um distanciamento, da parte do sujeito, em relação às problemáticas que dali emergiram. Também é preciso o encorajamento, pois é a confusão que coloca em evidência o problema que precisa ser respondido. Isso vale tanto na relação professor-aluno quanto na relação professor com ele mesmo em seus processos autoformativos.

No campo da pesquisa (auto)biográfica, o conceito de reflexão é considerado também como uma noção de “reflexividade narrativa” (Passeggi, 2016). Partindo das análises de Jerome Bruner (1991), esta autora discute a autobiografia como gênero discursivo que promove um “desdobramento”, termo utilizado por aquele autor ao considerar duas instâncias do sujeito quando narra a si mesmo: o sujeito não é só narrador, mas também protagonista. Para Passeggi (2016), a primeira aproximação da reflexividade narrativa ocorre nesse desdobrar-se, em narrar e refletir sobre o narrado. A autora considera a reflexividade narrativa como uma possibilidade de desdobramento que acontece na narrativa por meio de três facetas: a de narrador, a de protagonista e a de autor da história narrada.

Tendo-se em conta essas possibilidades oferecidas pelo ato de narrar-se, considera-se a elaboração de narrativa autorreferencial por parte do narrador

de si. Ainda de acordo com a autora acima mencionada, é por meio dessa narrativa que o desdobramento acontece, ou seja, na narrativa em que aquele que narra se refere a si mesmo em primeira pessoa.

Compreendemos que a prática pedagógica cotidiana de professores é continuamente movimentada por fenômenos novos que emergem das relações humanas. Portanto, de algum modo, requer que sejamos sensíveis e busquemos compreendê-los na dimensão da reflexividade.

Caso de Ensino narrado pelo professor: reconhecimentos e resistências

O Caso de Ensino foi relatado pelo professor Emanuel em um grupo de docentes envolvidos em um projeto de pesquisa e extensão que acontece mensalmente e remotamente. O grupo é formado por professores de diferentes áreas que, no espaço coletivo, narram e socializam suas experiências docentes. A seguir, apresentamos o Caso de Ensino escrito e socializado pelo professor, envolvendo o trabalho com o TO em uma turma da EJAI (Ensino Médio noturno), com aproximadamente 26 estudantes, no ano de 2022.

Caso de Ensino: Teatro do Oprimido

[...] Sou licenciado em Teatro pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e sou professor desde 2013. Atualmente, exerço o magistério como professor efetivo de Artes no estado de Mato Grosso, trabalhando especificamente, desde 2018, na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) [...].

O Caso de Ensino que relato aqui parte de uma experiência vivida em sala de aula como professor de Artes no Ensino Fundamental e Médio, na modalidade de EJAI. A experiência que relato surgiu de um incômodo pessoal vivido por mim, provocado por uma sensação de descompasso entre o planejamento da disciplina Artes proposto pela instituição e a realidade encontrada em sala de aula [...].

O planejamento bimestral tinha sido realizado e entregue à coordenação da escola. Nele, eu teria dois objetos de conhecimento para trabalhar. No Ensino Fundamental, deveria trazer conteúdos relacionados com a Arte Moderna, no âmbito das Artes Visuais; e, no Ensino Médio, conteúdos ligados à Arte Contemporânea. No entanto, esse planejamento não foi executado. Os rumos dos trabalhos foram outros, devido à observação de alguns fenômenos que aconteciam na sala de aula.

A aula do período noturno na minha escola deveria iniciar sempre às 18 horas, estendendo-se até aproximadamente as 22 horas. No entanto, a aula nunca começava efetivamente no horário, pois os estudantes, em sua maioria, não conseguiam sair do trabalho a tempo. Além disso, percebia outras situações, como dificuldade de locomoção para chegar à escola, e questões familiares, como cuidar de netos, por exemplo.

Esses atrasos sempre ocorreram, mas, nos últimos tempos, estava acontecendo um atraso muito exagerado, o que me intrigava. Em várias turmas, muitos alunos chegavam à escola com 45 minutos ou mesmo 50 minutos de atraso na primeira aula, que só tinha uma hora de duração. Eu chamo de fenômeno essa situação porque era uma realidade que acontecia com pelo menos 50 por cento da turma, em várias salas de aula. Normalmente, quando

eu perguntava sobre os motivos do atraso, a resposta era a mesma: o patrão ou o chefe direto sempre pedia que os estudantes fizessem alguma coisa no trabalho, impossibilitando-os de saírem para chegarem a tempo. Além disso, outros alunos trabalhavam longe da escola, o que não favorecia que chegassem na hora certa, além dos relatos dos estudantes acerca de questões familiares [...].

Essa situação foi a base para a mudança de rumo no meu planejamento. Percebi que, quando alguns estudantes explicavam as razões do atraso, se expressavam com tristeza e mesmo raiva daquela situação, insatisfação com o trabalho e com os seus patrões. Daí me veio a ideia de saber mais sobre a vida deles, qual trabalho realizavam, por exemplo. Procurei saber da realidade de trabalho deles, perguntando se o trabalho era próximo da escola, se eles gostavam, se pretendiam mudar de trabalho, se estavam satisfeitos com o salário etc. Durante uma semana, levei essa proposta de escuta para todas as turmas com as quais trabalhava.

Após essa escuta realizada nas turmas, percebi a necessidade de utilizar a linguagem teatral para que meus estudantes falassem e problematisassem as situações que vivenciavam no cotidiano de trabalho. Interpretei as situações narradas como um abuso para com esses trabalhadores, o que, de acordo com muitos relatos, se configurava como opressão. Assim, tomei a decisão de trabalhar com o teatro com as turmas, optando especificamente pelo TO como dispositivo pedagógico para aprofundar o conceito de opressão. Isso porque, nas rodas de conversas realizadas em sala de aula, observei que a maioria dos alunos não reconhecia as situações narradas como uma situação opressora. [...]

A partir dessa realidade, mudei o planejamento, tendo o TO como objeto de conhecimento no campo das Artes e apresentando sua história, vinculada à Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Meu objetivo com isso foi discutir sobre o conceito de oprimido e observar como os alunos se percebiam, enquanto sujeitos oprimidos, por meio do TO, e como, mediante a narrativa teatral, traziam soluções para ultrapassarem essa condição no cotidiano.

Para a criação do texto teatral, a turma foi dividida em grupos, e todos davam pitaco na criação das cenas. Ao observar a dinâmica da sala de aula na construção dos diálogos, notava, na fala dos estudantes, que muitas personagens trazidas eram inspiradas em suas trajetórias de vida, em situações familiares e profissionais, ou seja, eram frutos do cotidiano. O texto produzido era coletivo, resultado do processo interativo, mas também era possível reconhecer as questões singulares e individuais.

Após a finalização dos textos, duas semanas depois, realizamos em uma aula uma roda de conversa para falarmos da experiência vivenciada com o TO. Para minha surpresa, percebi que o trabalho com o TO trouxe várias aprendizagens para todos. Por exemplo, percebi, na maioria das narrativas, que os alunos, mesmo trabalhando no caso de opressão de um colega, ao construir o texto do TO e discutirem sobre ele, conseguiram reconhecer neles próprios o opressor.

Por exemplo, lembro que a aluna Francisca⁵ disse: “com o TO, eu aprendi que muitas vezes oprimimos alguém ou somos oprimidos de alguma forma no nosso dia a dia, devemos ter cuidado com certos tipos de palavras,

⁵Considerando a ética na pesquisa, os nomes dos estudantes foram alterados, com vistas a preservar seu anonimato.

dentro de casa, com a nossa criação”; o aluno Rodrigo narrou: “aprendi sobre o teatro, é isso daí, muitas vezes pensamos que estamos fazendo o bem e acabamos oprimindo e acabamos não enxergando...”; a aluna Sol disse: “tem muita gente que oprime, e às vezes a gente oprime também. Eu aprendi com o TO que eu tenho que rever muita coisa em mim mesma, dentro da minha própria casa, com minha filha, meu esposo, porque, às vezes, com uma brincadeira, uma simples palavra, a gente pode oprimir”.

Outro tema que surgiu nas narrativas dos alunos foi o preconceito em seu cotidiano. O aluno Musgo disse algo assim: “eu aprendi, no TO, que nós estamos vivendo num mundo muito desequilibrado, não é? Ninguém tem respeito pelos outros, só sabe ofender os outros. O TO é uma coisa muito criativa, faz ensinar todo mundo como deve se comportar... sou do Haiti. Já fui oprimido aqui, levo isso numa boa... Várias vezes, acontece na vida, como estrangeiro”. A estudante Mangaba contou que, no trabalho, tinha duas colegas transexuais e que isso fez com que certas clientes parassem de frequentar seu salão, colocando-a contra a parede: ou ela dispensava as meninas, ou as clientes não iam mais ao salão. Segundo a aluna, ela não aceitou a proposição das clientes e deixou as funcionárias trabalharem. “Eu não vou dispensar as meninas, porque elas trabalham muito bem. Com o TO, eu acabei enxergando que o que aquelas clientes estavam fazendo comigo e com as colegas era um tipo de opressão”.

O estudante Sandro disse que, quando morava na Bahia, trabalhava com uma senhora que o oprimia o tempo inteiro, apressando-o para realizar o trabalho, sem respeitar seu tempo/ritmo, e querendo que ele mexesse com computador, sendo que ele tinha dificuldade em mexer com tecnologia. “E era uma opressão o que ela fazia comigo, porque, por mais que eu fizesse meu serviço, ela sempre procurava defeito e ficava falando de mim com todos os colegas. Ela me diminuía”.

Outro tema que emergiu nas narrativas dos alunos tem a ver com a consciência cidadã despertada pelo trabalho com o TO. O aluno Lux disse que, com o texto de TO, aprendeu que “tem direito e que deve exigir, independentemente de quem seja o chefe da gente. O TO foi importante por mostrar situações que eu estou passando de opressão e saber lidar com isso... Existe quem defende a gente também, e a gente deve procurar, observando nossos direitos e nossos deveres... Aprendi que existem leis trabalhistas... Exigir mais de um funcionário é um tipo de opressão”.

Lembro-me da aluna Miriam dizendo que, com o TO, ela acabou enxergando que o que suas clientes estavam fazendo com ela e com as colegas era um tipo de opressão; ela contou que já tinha sido oprimida várias vezes por causa de sua cor, do seu jeito de falar. Segundo ela, o TO a fez ver que, no seu dia a dia, até uma brincadeira, que antes achava que fosse uma brincadeira, já podia ver como opressão, a depender da situação, e observar se ela também não estava oprimindo.

Em relação à aprendizagem do grupo, a partir do texto teatral produzido, percebi que os desfechos que os grupos encontraram para solucionar a situação opressora se deram de dois modos: um pela via da justiça, e outro pela via amigável. No geral, os estudantes compreenderam o triângulo que se forma em uma situação de opressão (OPRESSOR – PODER – OPRIMIDO) e buscaram as soluções dos problemas surgidos na cena para saírem da situação opressora, agindo, buscando a lei ou a reconciliação, reconhecendo a situação opressora e

procurando seus direitos de cidadãos. A partir das narrativas dos alunos, o trabalho com a produção do texto teatral na estética do TO mostrou, enquanto caminho metodológico, a possibilidade de emergir um sujeito que fala de si, que conta sua história, se emociona com ela, além de construir diálogos e escutas entre as pessoas envolvidas nela [...].

Percebi que, com o TO desenvolvido na EJAI, é possível estar mais próximo da realidade do aluno, sem sacrificar o currículo proposto pela escola, adaptando-o à realidade local e social do estudante. Isso me traz paz como profissional por sentir que estou cumprindo meu papel de professor com a linguagem da Arte. Sinto-me realizado também em perceber, nas narrativas dos alunos, um princípio de empoderamento e de consciência cidadã que esse trabalho trouxe para eles, reconhecendo-se oprimidos nas situações, mas também opressores em outras – e não só: diante desse prelúdio de despertar, são possíveis resistentes às situações de opressão.

Um olhar interpretativo sobre o Teatro do Oprimido relatado

As narrativas (auto)biográficas construídas em uma perspectiva de pesquisa ou de práticas de formação centram-se em percursos e experiências dos sujeitos; estas últimas, demarcadas por aspectos históricos e subjetivos, diante de reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, de narrar e de escrever sobre si.

Inspiramo-nos nos estudos de Souza (2014) e apresentamos uma análise compreensiva-interpretativa do Caso de Ensino relatado pelo professor, considerando os conceitos de Opressão e Oprimido, retirados da obra de Freire (2011). Esses dois conceitos foram tomados como polos opostos das relações sociais de antagonismo e em luta, podendo ser instaurados também nas relações de opressão entre os próprios oprimidos. A análise foi realizada com base na metáfora de três tempos. O primeiro tempo indica a pré-análise, ou seja, a leitura cruzada; o segundo, a leitura temática, em busca de unidades descritivas; e o terceiro tempo, a leitura interpretativa.

Realizamos a análise da seguinte forma: no primeiro momento, fizemos a leitura do relato, observando o perfil dos estudantes conforme o trabalho em sala de aula nos momentos de discussões em grupo e na construção do texto teatral. Buscamos identificar o contexto da sala de aula, as temáticas trabalhadas e os desafios que o professor reconhecia na sua prática pedagógica. O intuito era compreender como os estudantes, com base no relato do professor, se viam diante da temática da opressão. Consideramos que a etapa inicial da escuta sensível (Barbier, 2001) nos propiciou, dentro de uma investigação-formação, entender os eventos narrados, as trajetórias, as experiências do professor e as singularidades de sua prática pedagógica.

No segundo momento, fizemos uma leitura temática, buscando algumas dimensões de análise que ficaram mais evidenciadas no relato do professor, como destaca Souza (2014, p. 44): “o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa”. Na perspectiva desse autor, a análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas. Essa particularidade solicita do pesquisador um olhar mais apurado e atento, pois as nuances de regularidades e de irregularidades, assim como as particularidades, emergem na oralidade e na

escrita quando os sujeitos da narrativa expressam, ou não, os sentidos e significados da experiência vivenciada. A leitura analítica e a interpretação temática

[...] têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes (auto)biográficas. (Souza, 2014, p. 46).

O terceiro momento culminou com a efetivação da análise interpretativa-compreensiva. Realizamos diversas leituras do relato, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. Nossa análise consistiu em escolher os temas mais recorrentes nas unidades temáticas para serem analisados, haja vista a impossibilidade de se concentrar em todas as unidades/categorias que emergiram das narrativas apresentadas. O Caso de Ensino relatado pelo professor possibilitou observar várias dimensões, como, por exemplo, currículo, gênero e opressão, consciência de classe etc. Entretanto, neste artigo, destacamos duas dimensões que mais se aproximam do nosso objetivo: a docência na EJA e o planejamento do professor de Arte nessa modalidade, problematizando, em ambas as dimensões, o reconhecimento e a constituição da consciência cidadã.

Compreendemos que, na condição de seres envolvidos em relações de dominação, tanto oprimidos quanto opressores têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências. Isso, do ponto de vista de Paulo Freire (2011), só pode ser suplantado com uma práxis libertadora do oprimido, que o torne capaz de superar a opressão e de restaurar a sua humanidade e a do opressor.

Discussões e problematizações

A primeira dimensão que discutiremos diz respeito à questão da docência na EJA: quem é o professor da EJA? A segunda dimensão, por sua vez, enfatiza o planejamento do professor de Arte na EJA: quais pressupostos estão evidenciados em seu Caso de Ensino?

Com relação à primeira dimensão, podemos dizer que atuar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade, exige preparação e formação adequada. Essa é uma premissa que podemos encontrar em documentos oficiais que regem a Educação no país, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com esse documento, “[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (Brasil, 2000, p. 38).

Por ter uma especificidade, a EJA necessita de um perfil de educador em que sejam consideradas as trajetórias socioformativas, para não dizer humanas, dos educandos dessa modalidade. Tais trajetórias constituem-se em um norte para se repensar a formação (inicial e continuada) do professor dessa etapa educativa. Isso porque, historicamente, a EJA se enquadra no campo da luta por direito à educação, por trabalhar com educandos que têm realidades de

vida diversas. Assim, essa modalidade não pode ser concebida fora do mundo concreto dos sujeitos.

A proposição de Freire (2017), no que se refere a esse tema, é que os saberes com que os educandos chegam à escola, sobretudo os das classes populares, devem ser respeitados na prática pedagógica do educador. Igualmente, deve ser “[...] discutida com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 2017, p. 30). Para isso, deve-se conceber a EJAI como um campo rico da inovação da “teoria pedagógica”.

As diversas e variadas experiências de EJAI no país, originárias dos movimentos sociais, têm procurado construir suas práticas pedagógicas de modo que sua especificidade seja preservada. A maioria dessas experiências não se enquadra no modelo do sistema escolar oficial brasileiro, na forma linear do pensar e do fazer pedagógico, pautada na lógica da razão instrumental.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos requer dos professores uma atitude protagonista no seu cotidiano. Ensinar, nessa perspectiva, exige um professor:

[...] coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança num mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consciente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mais de um momento importante que precisa ser autenticamente vivido [...]. (Freire, 2017, p. 24)

Educar jovens e adultos, na atualidade, implica oferecer-lhes escolarização ampla e de qualidade. Isso envolve atividades contínuas em que se levem em conta a cultura do aluno e a sua preparação para atuar no seu contexto social. Como previsto nas DCNs da EJAI, devem-se considerar as funções de reparar, de qualificar e de equalizar o ensino. Esse papel somente será possível no exercício permanente de ressignificação da prática docente, visto que atribuir significado e sentido à profissão docente possibilita gerar saberes necessários e indispensáveis ao professor dessa modalidade.

A prática pedagógica aqui relatada pode exemplificar essa premissa, por ser inspirada em uma problemática surgida na sala de aula, na práxis diária do professor em busca de reflexão e transformação. Com o apoio do TO, buscamos responder à seguinte questão: como o TO pode contribuir para que o estudante reconheça uma situação de opressão vivenciada em seu cotidiano e como o estudante pode a ela resistir?

Quando o pesquisador Augusto Boal (2005) se refere à Estética do Oprimido, sinaliza que, em sua essência, ela busca devolver, aos que a praticam, sua capacidade de perceber o mundo, centralizado em processo, na palavra. Para Boal (2005, p. 16), “[...] a sinergia criada pelo TO aumenta o seu poder transformador na medida em que se expande e que entrelaça diferentes grupos de oprimidos: é preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias”.

O TO é, como sinaliza Castro-Pozo (2011), uma arte da “indignação”. Cotidianamente, o trabalho do TO, como forma de intervenção comunitária, pode remeter à metodologia da educação popular, posto que a sua metodologia se constitui mediante um conjunto de técnicas, de jogos, de dinâmicas, de exercícios e de formatos de sessões. Suas iniciativas objetivam dar voz ao

oprimido. Dessa maneira, é também um ato político que faz emergir o cidadão indignado, por isso a proximidade da obra de Augusto Boal com o pensamento freiriano, sobretudo com a Pedagogia do Oprimido.

Historicamente, percebe-se que grande parte dos sujeitos envolvidos com a EJAI pertence à classe popular, oprimida, estando ainda em busca de formação escolar. São sujeitos que procuram por algo a que não tiveram acesso ou aos quais, em diversos casos, foi negada a escolarização no seu tempo devido. São pessoas que enfrentam as mais variadas dificuldades, vivenciando muitas problemáticas para chegar até a sala de aula.

Compreendendo essa realidade social, notamos que o pensamento freiriano e o teatro de Boal, expressos na Pedagogia do Oprimido e no TO, se aproximam por um mesmo propósito: libertar os oprimidos e os opressores. O TO, voltando-se para os sujeitos – em nosso caso, os jovens e adultos da EJAI –, prima pela interação entre educador e educando, como em uma via de mão dupla, sem vantagem de um sobre o outro, construindo uma educação problematizadora e emancipatória, na busca da conscientização dos oprimidos.

Dessa forma, observa-se uma dialogicidade no processo criativo com o TO, conceito primordial no pensamento de Paulo Freire. Com o direito à palavra, o cidadão pode ter a ver sua voz ecoada, sua palavra “autêntica”, como desejava Freire, pelo fato de que o sujeito está falando de si e de suas problemáticas individuais e coletivas.

Em Paulo Freire (2011), a emancipação, por si, é uma condição em que a liberdade, como estado oposto ao da condição de opressão, é possível por meio da autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento. No TO, a construção do conhecimento pode ser associada à ideia de emancipação. Esse conhecimento não é adquirido na aquisição de técnicas teatrais com objetivos de tornar os sujeitos atores e atrizes exímios. Dá-se na preparação dos espetáculos e refere-se à construção, na sessão teatral, do conhecimento sobre si mesmo e, em certos casos, às descobertas de forças adormecidas no indivíduo, capazes de combater a opressão — tema amplamente abordado por Freire (2011).

O TO, como caminho metodológico, está sendo considerado aqui, no escopo do ensino de teatro na escola, como uma “metodologia do ensino do teatro”. Consideramos o TO, desse modo, como o conjunto dos métodos utilizados para o trabalho educativo com o teatro, como os caminhos didático-pedagógicos que se apresentam como via para a apropriação do fazer teatral e a apreciação estética dos enunciados cênicos nos processos educativos no âmbito da educação nacional.

Por tratar-se de uma poética política, crítica e questionadora dos problemas contemporâneos da sociedade, o TO acaba se identificando com a EJAI, uma vez que reconhece e estimula o potencial criador dos sujeitos, possibilitando-lhes modos de refletirem, de se emanciparem e de se entenderem como cidadãos. Como aponta Sérgio Pedro Herbert, no *Dicionário Paulo Freire*, “a cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (Herbert, 2008, p. 60). Daí entendermos que o TO, na EJAI, funciona como dispositivo formativo que, ao abrir espaço para o sujeito falar de si e de seus problemas pessoais e sociais, colabora para a formação cidadã, para que o indivíduo atue no mundo de maneira mais consciente.

O objetivo do trabalho que realizamos foi identificar o entendimento dos estudantes sobre o tema “opressão”, isso para que, por meio da criação de um texto dramático, reconhecendo e refletindo sobre as situações que podiam ser entendidas como opressoras, pudessem encontrar uma solução para libertar-se da situação de opressão. Como prática docente, isso suscita reflexões e mudanças de condutas profissionais, como podemos perceber no relato de Caso de Ensino do professor Emanuel, quando ele diz colocar-se à escuta de seus estudantes, disposto a ouvir suas narrativas: “após essa escuta realizada nas turmas, percebi a necessidade de utilizar a linguagem teatral para que meus estudantes falassem e problematizassem as situações que vivenciavam no cotidiano de trabalho”.

A mudança de conduta do professor mostra-o fiel a um dos princípios dessa modalidade, pois parte da realidade do aluno, promovendo aberturas para diálogos dentro da sala de aula, sem abandonar os pressupostos acadêmicos de sua disciplina. Além disso, observamos a prática flexível curricular empreendida pelo professor quando menciona que, após perceber a problemática em sala de aula, resolveu modificar os objetos de conhecimento daquela unidade: “a partir dessa realidade, mudei o planejamento, tendo o TO como o objeto de conhecimento no campo das Artes”.

Esse fragmento da narrativa, no Caso de Ensino do professor, está relacionado à nossa segunda dimensão de análise, que corresponde ao planejamento do professor na EJA. Refere-se ao processo que objetivou dar respostas a um problema mediante o estabelecimento de fins e meios para a sua superação, atingindo objetivos antes previstos e levando em conta os contextos e os pressupostos filosóficos, culturais, econômicos e políticos de quem planeja e daqueles com quem se planeja.

Essa premissa relacionada ao planejamento educacional parte de uma ideia de flexibilidade, que demanda a elaboração da prática com possibilidades de modificação diante da realidade escolar e da comunidade na qual está inserida. Os professores devem reconhecer a importância da relação entre as práticas pedagógicas das disciplinas que compõem o currículo escolar e a realidade concreta da vivência do aluno. Daí a relevância do ato reflexivo no dinamismo da prática pedagógica por meio da reflexão sobre o projeto educativo, em oposição à racionalidade técnica. No planejamento, não se deve levar em conta o consenso como ponto de partida, mas o conflito, que favorece a diversidade em uma trajetória construída coletivamente para a tomada de decisões e a promoção de melhorias. Libâneo (1994, p.222) ressalta que

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes.

No tocante à importância do planejamento e à forma como deve ser elaborado, o autor acrescenta que cabe à escola e aos professores elaborarem os seus próprios planos e selecionarem os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada região e de cada escola, além das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos (Libâneo, 1994).

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, devido à grande

heterogeneidade encontrada em sala de aula, o público discente tem histórias de vida bastante diversificadas; no entanto, todos buscam melhores condições de vida e acreditam que isso seja possível por meio da aprendizagem no ambiente escolar. Portanto, o ato de planejar é indispensável para que a escola possa atender, de maneira mais satisfatória, aos anseios desse público.

Partindo de uma problemática de sala de aula, o professor Emanuel planejou o bimestre separando-o em três fases: escuta dos temas relacionados à opressão, trazidos pelos alunos, para a definição do tema gerador; a criação do texto teatral baseado em um desses temas; e a reflexão sobre a narrativa produzida no texto.

O sucesso do seu planejamento foi evidenciado pelos resultados atingidos com a criação do texto teatral. Na fala da estudante Mangaba, verificamos uma consciência cidadã quando narra que, mesmo com o pedido das clientes, não despediu as cabeleireiras travestis que trabalhavam com ela: “Eu não vou dispensar as meninas, porque elas trabalham muito bem. Com o TO, eu acabei enxergando que o que aquelas clientes estavam fazendo comigo e com as colegas era um tipo de opressão”. Sua narrativa revela o efeito do trabalho com o TO em sala de aula: a consciência cidadã reverbera na vida cotidiana dela e nas suas relações interpessoais no trabalho quando a estudante reconhece o direito de suas funcionárias travestis trabalharem.

Esse fenômeno percebido na narrativa de Mangaba traz o germe da educação libertadora proposta por Freire (2017). Para o autor, o fim último da Pedagogia do Oprimido é conseguir que oprimido e opressor saiam da situação de opressão, por intermédio da generosidade. A própria aluna tem ciência de que é oprimida no cotidiano; no entanto, deu às suas funcionárias o direito de exercerem seu trabalho, ao mesmo tempo em que resistiu à situação opressora à qual foi submetida.

Na mesma atividade, Lux disse que, com o texto de TO, aprendeu que tem direitos e que deve exigí-los, independentemente de quem for o superior. Esse estudante chegou a essa conclusão a partir do tema gerador que originou o texto teatral.

A atividade criativa com o texto teatral possibilitou também aos estudantes se situarem dentro do próprio tema gerador “opressão”. Na roda de conversa, após a construção do texto, a estudante Sol, cuja história foi narrada anteriormente, identificou sua ação no cotidiano como opressora, mostrando a necessidade de mudança. Por isso, consideramos que a consciência cidadã potencializada nesse trabalho afetou as subjetividades dos sujeitos, levando-os à conscientização sobre suas ações como opressores e oprimidos.

O trabalho com o TO revelou, ainda, que a maioria dos alunos não compreendia o conceito de opressão ou uma atitude opressora em seu cotidiano, normalizando muitas situações. Foi possível ver isso, por exemplo, na narrativa de Musgo, estudante haitiano que, como estrangeiro, disse já ter passado por situações de opressão.

Ao retomarmos nossa pergunta inicial — como a prática do Teatro do Oprimido na EJAII como forma de o estudante situações de opressão? —, podemos sinalizar, com este trabalho, que a cidadania pode ser construída por meio de conscientização, de codificação, de manifestação da escrita e da palavra da cultura existente entre as pessoas envolvidas. A cidadania manifesta-se pelo rompimento com o sistema repressivo, esvanecendo a relação de opressor/oprimido. A pronúncia da realidade, denunciando e anunciando,

caracteriza o sujeito como um ser histórico, atuante e conscientizado de sua realidade. A cidadania concretiza-se na participação transformadora da sociedade. A utilização da manifestação da palavra, o dizer o mundo, corresponde a ser sujeito e a ser cidadão.

Se notamos a possibilidade de os estudantes se reconhecerem como cidadãos, também percebemos, nas narrativas de outros, a identificação de serem opressores e estarem em situações de opressão. O TO, na sala de aula, abriu possibilidades novas para esses sujeitos. Como caminho metodológico de ensino na EJAI, alcançou seus objetivos ao aproximar a realidade do aluno, os objetivos formativos da linguagem teatral na escola e o texto teatral, problematizando, ao mesmo tempo, o tema gerador que emergiu dessa situação.

Na condição de planejamento docente, entendemos que, mesmo fugindo dos objetos de conhecimento previstos para serem trabalhados, o professor Emanuel foi fiel aos propósitos formativos com a Arte ao trabalhar com outra linguagem artística, não prevista, e tornar o planejamento mais flexível, aproximando-o também das demandas mais imediatas dos estudantes. Dessa maneira, observamos, na prática do professor, sua consideração com esses estudantes. Dando-lhes voz para contarem suas histórias, ele permitiu que falassem de suas lutas e de seus sonhos. Essa ação motiva o campo da Educação a almejar mais e a rever seus conceitos.

Apontamentos

Os apontamentos finais que podemos considerar neste artigo direcionam-se para uma epistemologia do sujeito biográfico, o qual aporta nas narrativas da experiência vivida com o teatro por meio da razão, da superação e do empoderamento, não só dos estudantes, mas também do professor. Como constatamos em nossa análise, a abordagem biográfica possibilitou aos sujeitos um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano ao falarem de si. Com relação ao professor que narrou a sua experiência, observamos um processo reflexivo sobre sua prática, o que se dá na narrativa, a qual “[...] abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido [...]” (Souza, 2014, p. 69).

Escrevendo sobre suas atitudes, o professor mostrou-se inovador em suas práticas ao mudar “o planejamento, tendo o TO como o objeto de conhecimento”. Ele também assumiu o papel de aprendiz e apresentou uma postura coerente com a própria modalidade da EJAI, ressaltando: “[...] percebi que, com o TO desenvolvido na EJAI, é possível estar mais próximo da realidade do aluno sem sacrificar o currículo proposto pela escola, adaptando-o à realidade local e social do estudante”. Com essa fala, o professor demonstrou aprendizagem no seu campo profissional com a aplicação da metodologia, algo que afetou a sua identidade profissional: “[...] isso me traz paz como profissional, por sentir que estou cumprindo meu papel de professor. Sinto-me realizado”.

A narrativa do professor inscreve-se na subjetividade e estrutura-se em um tempo que, segundo Souza (2014), não é linear; trata-se do tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. Isso reforça a perspectiva de que a docência – aqui, especialmente, com a linguagem teatral – pode tornar-se um espaço privilegiado para oportunizar debates sociais

e revelar as resistências diante de situações de opressão, além de configurar-se como uma experiência reflexiva e investigativa para professores.

Como experiência formativa, podemos vislumbrar a narrativa produzida por este trabalho como uma pesquisa-formação, pois proporciona a reflexão sobre a prática e, por intermédio de uma evocação da experiência, a reflexão e conscientização de acordo com o processo de biografização. Como menciona Passeggi (2016, p. 81), “a escrita de seu caso de ensino, sendo objeto de reflexão, é também propiciador de um momento hermenêutico do qual emerge as aprendizagens feitas no encontro com ele [...]”, mas, não só, pois possibilita, inclusive, uma “refiguração” do universo criado pelo texto, que concede a quem narra o acesso a um novo tempo de teorização da própria experiência, promovendo aprendizagens.

A temática desenvolvida neste artigo aponta para a complexidade da docência nas turmas da EJAI e a necessidade de investigações mais densas sobre o Teatro do Oprimido como prática pedagógica que problematiza as questões vivenciadas pelos docentes atuantes nessa modalidade de ensino.

Em busca de uma finalização, podemos concluir que as narrativas produzidas pelo professor sobre a sua prática, ao serem objetos de reflexão, evidenciam o seu Caso de Ensino como um dispositivo significativo para experiências de pesquisa-formação, contribuindo para a construção singular de processos de ensinar e de aprender da docência, com base nas práticas reais do cotidiano da profissão.

Referências

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2001, 159 p.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras políticas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, 301 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

CASTRO-POZO, Tristan. **As redes dos oprimidos: experiências populares de multiplicação teatral**. São Paulo: Perspectiva: Cesa: Fapesp, 2011, 272 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

DESROCHE, Henri. **Apprentissage**. Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Paris: Éditions Ouvrières, 1991, 308 p.

EXTREMERA, Marta María Olmo; CAVALCANTE, Maria Mikaele Silva. Casos didáticos: notas sobre una estrategia de investigación y formación para docentes. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000105005. Acesso em: 18 mar. 2024.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 253 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017, 273 p.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. *In*: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 67-68.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Suisse: Editions l'Age d'Homme, 1991, 340 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004, 299 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, 286 p.

MEIRINHOS, Manoel; OSÓRIO, Antônio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%20c3%a9gia%20de%20investiga%20c3%a7%20em%20educa%20c3%a7%20a3o.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

NONO, Maévi; MIZUKAMI, Maria. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1365>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v41n1/2177-6059-roteiro-41-1-00067.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 189 p.

PINEAU, Gaston. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/sausoc/a/WjsTMTpbfCgbWKwmZvWGkvR/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

Outros colaboradores:



Revisão textual: Lene Belon. E-mail: lenebelon@hotmail.com

Revisão da ABNT: Fernando Miranda Arraz. E-mail: fernandomarraz@gmail.com

Enviado em: 22/02/2024 | Aprovado em: 12/10/2024

