

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

DANILO BASILE FORLINI

TEATRÁGORA: Improvisação e Teatro como
possibilidades metodológicas na Educação para a
Democracia



ARARAQUARA – S.P.

2022

DANILO BASILE FORLINI

TEATRÁGORA: Improvisação e Teatro como possibilidades metodológicas na Educação para a Democracia

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof^a Dr^a Maria José da Silva Fernandes

ARARAQUARA – S.P.

2022

F722t	<p>Forlini, Danilo Basile</p> <p>Teatróloga: improvisação e teatro como possibilidades metodológicas na educação para a democracia / Danilo Basile Forlini.</p> <p>-- Araraquara, 2022</p> <p>232 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Maria José da Silva Fernandes</p> <p>1. Educação Política. 2. Educação para a Democracia. 3. Improvisação Teatral. 4. Teatro-Educação. 5. Educação Escolar. I. Título.</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DANILO BASILE FORLINI

TEATRÁGORA: Improvisação e Teatro como possibilidades metodológicas na Educação para a Democracia

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas
Orientador: Prof^a Dr^a Maria José da Silva Fernandes

Data da defesa: 04/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: **Prof. Dr. Humberto Dantas de Mizuca**
Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

Membro Titular: **Profa. Dra. Cilene Nascimento Canda**
Universidade Federal da Bahia

Membro Titular: **Prof. Dr. Alexsandro do Nascimento Santos**
Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo

Membro Titular: **Prof. Dr. Vitor Machado**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Agradecimentos

À Professora Zezé, pela orientação cuidadosa, rigorosa e carinhosa na construção desta tese. Agradeço pela parceria que se inicia em 2013 no âmbito acadêmico e alcance este momento também como amizade. Agradeço por topar investigar comigo essas ideias e por todos os conselhos, direcionamentos e trocas neste caminho. Registro aqui minha mais profunda e sincera admiração.

Aos membros convidados das bancas de qualificação e defesa, professores Humberto Dantas, Cilene Canda, Alexsandro Santos, Paula Ramos e Vitor Machado, por suas contribuições e provocações a esta tese, e por sua disponibilidade em aceitar o convite para estarem conosco nesta etapa do trabalho.

À Daniela Lázaro, primeira professora de teatro, primeira incentivadora, que me apresentou Viola Spolin, me apresentou o palco e transformou pra sempre minha maneira de estar no mundo.

Aos Mestres e Mestras de teatro e improvisação com quem aprendi na prática e vivenciei vários dos princípios apresentados nesta tese: Gustavo Miranda, Jorge Okada, Allan Benatti, Cristiane Wersom, Rafael Pimenta, Cláudio Thebas, Rhena de Faria, Renata Berti, Patricia Madison, Marcio Ballas, Paulo Brettas, Adriana Ospina, Bella Marcati, Alexis Nehemy, Monique Rodrigues, Marcela Reccia e Andres Giraldo.

Às professoras participantes na prática formativa “Teatrágora”. Por sua generosidade, disponibilidade e porosidade. Compartilhar e criar coletivamente esta formação com vocês foi fantástico. Escutar e re-escutar suas vozes e ideias nas gravações durante meses, para além de me formar como pesquisador, me fez mais humano.

À Isabela Lia pelo apoio incondicional em toda esta trajetória. Obrigado por trazer na palavra “companheira” o sentido mais verdadeiro possível, estando comigo o tempo todo, conversando e apoiando cada momento dessa pesquisa e da vida.

Aos meus pais, minha irmã e minha família. Por serem bases sólidas que me ensinaram e continuam me ensinando a ser humano e a estar no mundo. Obrigado pelo apoio incondicional e por torcerem por mim o tempo todo.

À Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, que apoiou a realização desta pesquisa permitindo e incentivando a participação dos professores e professoras na prática formativa em nossa prática formativa durante sua jornada de trabalho. Em especial, agradeço à Marcia Maria da Costa, Ana Beatris Lia e Clélia Santos.

À Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, representados nas figuras de seus servidores técnico-administrativos, servidores docentes e estudantes. Desde 2007 a UNESP é pra mim uma segunda casa. Este trabalho é fruto de uma trajetória construída integralmente no Campus Araraquara.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e meus companheiros de trabalho no Campus Araraquara por todo o apoio. Faço questão de registrar que este trabalho não seria possível sem o afastamento permitido para esta finalidade.

À Maira Lopes e Eduardo Seino, amigos queridos que me escutaram falar sobre cada etapa da pesquisa, escutaram minhas ansiedades, me deram ideias e fazem parte de toda a minha trajetória na Educação Política.

Ao Lucas Lima e Wiliam Garcia, pelo profissionalismo nas áreas em que atuam, colaborando imensamente para minha saúde física, mental e emocional durante a escrita da tese enquanto atravessamos uma pandemia.

Aos companheiros da Cia. Improvisória de Teatro e todos os alunos de improvisação teatral. Nossas conversas, discussões, jogos e cenas são parte essencial das inspirações e desdobramentos deste trabalho.

Evoé!

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa empírica de base qualitativa através da metodologia Investigação-ação docente que buscou investigar a experiência da prática teatral, suas técnicas e fundamentos como base de práticas formativas de Educação Política e para a Democracia em âmbito escolar. A partir da literatura disponível, apresentamos os elementos que justificam a necessidade da Educação Política em âmbito escolar e verificamos os conteúdos estruturais e valorativos, assim como as possibilidades metodológicas de implementação de propostas deste tipo de formação na escola. Em conjunto a esta fundamentação oriunda da Política, para a construção da Investigação-Ação, exploramos também as bases teóricas dos métodos Teatro do Oprimido, Psicodrama Pedagógico e a Improvisação Contemporânea, que juntos dão sustentação à prática formativa que chamamos de Teatróloga. Esta formação foi realizada com dois grupos de professores em um total de seis encontros, a partir de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara-SP. Ao analisar os dados identificamos os movimentos didáticos Teatro como Faísca, Teatro como Prisma, Teatro como Metáfora e Teatro como Ágora, de modo que cada um destes estabelece conexões pedagógicas possíveis no que tange à Educação para a Democracia. Concluímos que os jogos e atividades teatrais apresentam possibilidades diversas de exploração dos conteúdos e valores condizentes com processos de Letramento Político, possibilitando que a democracia seja vivenciada na prática, enquanto experiência.

Palavras – chave: Educação Política. Educação para a Democracia. Improvisação Teatral. Educação Escolar. Teatro-Educação.

ABSTRACT

This work presents the results of an empirical research with a qualitative basis through the Research-Action teaching methodology that sought to investigate the experience of theatrical practice, its techniques and foundations as a basis for training practices of Political Education and for Democracy in the school environment. Based on the available literature, we present the elements that justify the need for Political Education in the school environment and verify the structural and evaluative contents, as well as the methodological possibilities for implementing proposals for this type of education at school. Together with this foundation from the political science, for the construction of Action Research, we also explore the theoretical bases of the Theater of the Oppressed, Pedagogical Psychodrama and Contemporary Improvisation methods (Improv), which together give support to the formative practice we call *Teatragora*. This method was carried out with two groups of teachers in a total of six meetings, based on a partnership with the Municipal Department of Education of Araraquara-SP. When analyzing the data, we identified the didactic movements Theater as Spark, Theater as Prism, Theater as Metaphor and Theater as Agora, so that each one of them establishes possible pedagogical connections regarding Education for Democracy. We conclude that the theatrical games and activities present different possibilities for exploring the contents and values consistent with Civic Education processes, allowing democracy to be lived in practice, as an experience.

Palavras – chave: Civic Education. Democratic Education. Improvisational Theatre. Scholar Education. Theatre-Education.

Sumário

Prólogo: Três cenas de uma dramaturgia acadêmica	11
CENA UM	11
CENA DOIS	12
CENA TRÊS	15
Organização da Tese	18
Introdução	20
Escolhas, Hipótese e Objetivos	22
Justificativa: O que já sabemos sobre Educação Política	25
Levantamento Bibliográfico	37
Metodologia: Recortes e Trajetória	42
Capítulo 1 – Educação, Improvisação e Teatro	47
1.1 Teatro-Educação	48
1.2 A Socionomia de Jacob Levy Moreno	53
1.3 O Teatro do Oprimido de Augusto Boal	62
1.4 Impro Contemporânea: Princípios para a criação teatral espontânea	72
1.5 Convergências	81
Capítulo 2- Educação, Política e Democracia	86
2.1 Educação moral, Educação em Valores e Democracia	87
2.2 Algumas propostas em Educação para a Democracia	98
3. Investigação-ação: Teatrágora	118
3.1 Questões Estruturais	118
3.2 Criação e Apresentação dos Encontros	122
A) Encontro 01 – Democracia e Construção Coletiva	126
B) Encontro 02 – Justiça, Deliberação e Poder	133
C) Encontro 03 – Tolerância, Liberdade e Igualdade	139
D) Encontro 04 – Cooperação e Associativismo	145
E) Encontro 05 – Pluralismo e Alteridade	148
F) Encontro 06 – Teatro-jornal, Políticas Públicas e Criatividade	153
3.3 Discussão dos dados	161
A) Teatro como Faisca	164
B) Teatro como Metáfora	172
C) Teatro como Prisma	180
D) Teatro como Ágora	193
4. Conclusões	208

5. Referências.....	214
6. Anexos	227
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	227
7. Apêndices	230
Apêndice A – Ficha Didática dos Jogos “Doces e Decisões” e “Máquina Rítmica”	230

Prólogo: Três cenas de uma dramaturgia acadêmica

CENA UM

Em janeiro de 2015, eu estava reunido com uma equipe de pesquisadores do laboratório de política e governo da UNESP, sob a supervisão do professor Milton Lahuerta. Ali, ensaiávamos e preparávamos as aulas da edição do Projeto Parlamento Jovem daquele ano. O projeto era grande e envolvia diversos atores e etapas, mas descrevo aqui a fatia mais larga de nosso trabalho. Em duplas, realizamos duas entradas em cada um dos nono anos da quase totalidade de escolas (públicas e particulares) de Araraquara.

Na primeira entrada em sala, eu começava dizendo aos alunos que faríamos um pequeno exercício de leitura de mentes. Eu fazia uma pergunta e, em seguida, sem que nenhum aluno respondesse, Eduardo Seino (minha dupla no projeto) e eu, adivinharíamos suas respostas. A pergunta era: Quando dizemos “Política”, o que vem à cabeça de vocês?

Então mostrávamos a eles folhas de papel com diversas respostas impressas, e os alunos concordavam que havíamos acertado. Não vou contar quais eram as respostas. Se eu li corretamente sua mente agora, você já sabe quais são.

O fato é que, naquela primeira aula, tínhamos como objetivo desmistificar a política para os alunos. No sentido mais cru possível da expressão. Tirar o caráter de “mito” das visões carregadas a respeito do tema, para em seguida apresentar a política enquanto uma ferramenta para a convivência, para resolução e mediação de conflitos de interesses, em uma construção social na qual a pluralidade e a diferença são pressupostos, portanto, apresentando também a ideia de democracia.

Para apresentar a forma como o poder está dividido, utilizamos a metáfora de um prédio, como um condomínio em que os habitantes do país coabitam e que necessita de regras, de administração e de uma estrutura para dar conta de que essa convivência funcione de forma minimamente satisfatória para todos e, aos poucos, da metáfora emergiam as explicações sobre os poderes legislativo, executivo, judiciário e a função de seus respectivos atores. No solo do prédio, como sustentação e condição para que o prédio permanecesse em pé, estariam os valores democráticos e a cultura política. A conclusão da aula apresentava o sistema eleitoral brasileiro, com a simulação de uma eleição municipal.

Um mês depois, voltaríamos a cada uma dessas salas de nono ano, em um segundo encontro, mais prático. Apresentávamos a Câmara Municipal e seu funcionamento, o processo legislativo, as funções do vereador, e então convidávamos os alunos a escrever uma proposta de atuação se imaginando como vereadores, a partir de alguma questão da cidade. Poderia ser um projeto de lei, requerimento ou indicação. Ajudávamos na parte instrumental, mas as ideias eram deles.

Minha cabeça fervilhava. Estava em meu segundo ano de mestrado e já havia realizado a parte empírica da minha pesquisa. No final de 2014, realizei três grupos focais com alunos do terceiro ano de Ensino Médio de escolas públicas, propondo uma conversa sobre Educação Política. O que eles sentiam sobre a escola, sobre a política e o que achavam que a escola deveria ensinar no que diz respeito às estruturas e ao funcionamento prático do sistema político no país, foram algumas das ideias que permearam a investigação. Os grupos focais aconteceram pouco tempo depois das eleições presidenciais (extremamente acirradas) de 2014, e durante o ano seguinte, enquanto trabalhava no setor pedagógico do Instituto Federal (Câmpus Araraquara) e na execução do projeto Parlamento Jovem, estava também analisando os dados e terminando a escrita de uma dissertação sobre Educação Política. Um tema que eu vivenciava de diversas formas desde a graduação, passando pela atuação como professor de história, filosofia e sociologia em diversas escolas e níveis, para então chegar na pesquisa acadêmica e a escolha deste como tema central em um mestrado em Educação Escolar (concluído em dezembro de 2015). Fazia constante associações entre a teoria, as visões dos alunos, a prática no parlamento jovem e a multiplicidade de discursos e visões políticas que emergiam naquele cenário pré-impeachment (pode falar golpe na tese?) no país.

CENA DOIS

Particpei de um grupo de teatro amador dos dez aos dezoito anos. O laço que nos unia era a convivência na Casa Espírita. Durante os anos em que participei o grupo encenou peças infantis quase em sua totalidade, a maioria propondo algum tipo de reflexão de ordem moral às crianças, desde temas como a abertura à diferença e à tolerância, até assuntos como hábitos de higiene etc. Fazer teatro semanalmente me formou enquanto ser humano e foi uma base indispensável para toda a minha atuação como professor e pesquisador, assim como para possibilitar esta tese. A diretora do grupo,

Daniela Lázaro, utilizava exercícios de Viola Spolin conosco. A autora provavelmente é a maior referência quando se dialoga Teatro e Educação.

Saí do grupo de teatro ao entrar na faculdade. Ciências Sociais mexe com a cabeça da gente. Com a visão de sociedade, religião, família, política e mesmo de teatro. Passamos a problematizar o óbvio, porque justamente o óbvio não é necessariamente óbvio. As instituições sociais colocadas no microscópio, a história no tubo de ensaio e, se a antropologia não te desestabilizar em seus dogmas, então é porque ainda não leu o suficiente. Já relatei na introdução de minha dissertação como passei da vontade de ser presidente do Brasil, antes de entrar no curso, até chegar em minha atuação e vocação como professor, e como a profissão me transformou e me direcionou à pesquisa. Aqui, continuo a história de deste ponto. No final de 2013, ingressei como servidor público no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal e, iniciando o mestrado concomitantemente, saí da jornada de mais de cinquenta horas semanais em sala de aula para um emprego estável e burocrático, que me disponibilizou um tempo livre e recursos financeiros que não tinha antes. Com esse tempo e recursos, em 2014, voltei para o teatro.

A escolha foi um conjunto de oficinas em um mesmo final de semana em São Paulo, na escola “Casa do Humor”, de direção artística de Marcio Ballas. Uma dessas oficinas era “Improvisação Teatral para iniciantes”, ministrada pela atriz colombiana Adriana Ospina. Ali me encantei pelo improviso. Apresentarei o conceito “academicamente” mais à frente nesta tese. Por ora, basta dizer que a improvisação é teatro sem roteiro prévio. As cenas são apresentadas ao mesmo tempo em que se criam. A sensação que essa experiência proporciona é inenarrável. A partir daí segui numa sequência de oficinas que não teve fim (e não terá no curto prazo). Continuei fazendo cursos intensivos em finais de semana quando conseguia e após dois anos de formações intermitentes, em 2016, ofereci um curso de Improvisação para iniciantes na Casa da Cultura “Luis Antônio Martinez Corrêa” em Araraquara, com o apoio de um amigo que também tinha um passado no teatro e se encantou pela linguagem. Em agosto do mesmo ano, além do curso, Tainah de Azevedo e eu fundávamos a Cia. Improvisória de Teatro, que investiga e apresenta espetáculos de improvisação teatral regularmente até hoje.

Como criamos as cenas na hora, é muito comum que os espectadores nos digam que é necessária muita criatividade e mesmo genialidade para improvisar a dramaturgia de uma peça teatral no momento em que ela acontece. Entretanto, um pouco que se conhece a respeito da linguagem basta para que tenhamos a compreensão de que se trata de uma técnica com princípios claros e de fácil entendimento, de modo que não há

necessidade de qualquer pré-requisito artístico ou criativo, basta conhecer os preceitos que os pesquisadores e os artistas da improvisação foram sistematizando ao longo do tempo, e a improvisação acontecerá. Esses princípios e estas técnicas são fundamentais para este trabalho de doutorado.

A improvisação teatral tem como princípios a ideia de aceitação e construção a partir das ideias uns dos outros, escuta, colaboração, ressignificação do erro, imaginação, criação coletiva, livre associação de ideias e pensamento divergente, entre outros. Em julho de 2015, eu estava participando de uma oficina intensiva de Improvisação conduzida por Gustavo Miranda e Adriana Ospina, e ao ouvir falar sobre alguns dos princípios acima listados, foi natural a associação entre as bases para o trabalho cênico e tudo aquilo que estava vivenciando com a pesquisa de Mestrado e o trabalho no Parlamento Jovem. Nestes últimos, estava compreendendo e compartilhando ideias e valores democráticos que estavam relacionados com a capacidade de escutar, dialogar interesses, criar coletivamente e tentar considerar os olhares e pontos de vista uns dos outros em nossa construção de mundo. Na improvisação, estava experienciando estas ideias na prática. Foi durante este curso que surgiu a principal hipótese que me levou ao doutorado, ainda antes de concluir a dissertação de mestrado: Há algum tipo de potência formativa nos exercícios e práticas da improvisação teatral que pode ser útil para a Educação Política e para a Democracia.

Me vem à memória que um dos dias após o curso, por volta de meia-noite, estávamos em uma dessas lanchonetes vinte e quatro horas de São Paulo, na Avenida Pompéia, e consegui em algum momento me sentar ao lado do Gustavo Miranda (professor), e compartilhar um pouco do que estava passando em minha cabeça sobre teatro e democracia. Ele me sugeriu estudar Augusto Boal, porque tinha muito a ver com o que eu estava pensando. Segui o conselho. Eu não vou dizer pra vocês que assim que eu li Boal pela primeira vez fiquei encantado, porque seria quase clichê. Não há quem não se encante pelo Teatro do Oprimido da forma como Boal constrói suas narrativas. Foi assim que encontrei dois dos pilares que sustentam as técnicas e práticas deste trabalho: a Improvisação e o Teatro do Oprimido.

O terceiro pilar é o psicodrama. No final de 2014, uma das formações teatrais que fiz foi com Marcio Ballas, referência na pesquisa em palhaço e improviso no Brasil. Eu estava profundamente interessado na figura de cada um dos professores dos cursos e suas trajetórias, e Ballas comentou que era especializado em psicodrama. Na época, minha irmã cursava Psicologia na UNESP em Bauru. Fui perguntar a ela sobre o tema e fiquei

sabendo que justamente por aqueles dias havia ocorrido uma formação curta em psicodrama dada por algumas professoras do Instituto Baurense de Psicodrama. Ela me passou o contato. Conversei, conheci um pouco da teoria e fiquei interessado por saber que a formação em Psicodrama me traria não só os conteúdos mais terapêuticos da técnica como também uma aplicação socioeducacional da metodologia de Jacob L. Moreno. Neste ponto iniciei a especialização em Psicodrama e não demorou muito para que eu fizesse mais associações entre Educação, Política, Improvisação, Teatro do Oprimido e Psicodrama. Me parecia um solo extremamente fértil para experimentações. E então foi possível testar algumas sementes.

CENA TRÊS

No início de 2016, o Parlamento Jovem não foi renovado para mais uma edição, por dificuldade de acordos entre os vereadores e a Escola do Legislativo da Câmara Municipal. Com a intenção de continuar realizando ações de Educação Política e sabendo da demanda gritante que esta tem, eu e mais quatro colegas que participavam do projeto decidimos abrir uma empresa que oferecesse formações acerca do tema. Nascia a “Arkos – Educação, Consultoria e Criatividade em Política”. A empresa teve quase dois anos de vida. Não obtivemos lucros significativos e falhamos no objetivo de que o projeto conseguisse sustentar financeiramente pelo menos um de nossos membros. Tivemos certa dificuldade em vender nossas formações. Apesar de praticamente todas as empresas, escolas e prefeituras com as quais entramos em contato acreditarem que “Educação para a cidadania é extremamente importante, a sociedade precisa do que vocês estão fazendo”, ninguém queria pagar por isso (ou a gente é que não sabia vender). Em um determinado ponto, os compromissos particulares nos fizeram optar por fechar a empresa antes de entrarmos em um ciclo de prejuízos. E essa é a minha curta história como empreendedor no Brasil. Com os duzentos reais que sobraram após pagar as taxas de encerramento dos contratos no escritório, fizemos nosso primeiro (e último) churrasco da firma.

Apesar das dificuldades, no período em que a Arkos funcionou, tivemos várias entradas em escolas de ensino fundamental e médio, parceria com prefeituras, com o SESC e organizamos um curso livre de política: “O que você queria saber sobre política e ninguém soube te explicar”. Nessas experiências, coloquei em prática algumas ideias que tinha a respeito do potencial formativo dos jogos e práticas teatrais nas atividades de educação cidadã. De maneira informal, sem pretensão de experimentação científica, testei

três atividades (todas inspiradas dos cursos de improvisação) para diversos públicos que tivemos acesso, e elas estavam (a nosso ver) funcionando muito bem como metáforas para abordar a democracia em sua dimensão valorativa.

Em dezembro do mesmo ano, escrevi uma proposta para o 1º Global Improvisation Initiative, um simpósio que seria realizado em 2017 na Califórnia com a intenção de divulgar e compartilhar pesquisas acadêmicas que possuíam como base a linguagem da Improvisação. No natal de 2016, soube que minha proposta foi aceita e fui convidado para apresentar a pesquisa em uma mesa redonda de “Estudos Pedagógicos em Improvisação”. A primeira regra do improvisador (explicarei na tese) é dizer sim. Portanto, aceitei o desafio e fui estudar inglês para conseguir criar uma fala que seria apresentada em outro país. A ideia de realizar uma apresentação acadêmica sobre este tema me fez bem, e percebi que existia material para um projeto de doutorado ali. Havia ideias em gestação desde o final do mestrado, que poderiam ser colocadas à prova, desafiadas, experimentadas e dialogadas com o que a ciência já produziu a respeito. Em maio de 2017, portanto, um primeiro trabalho baseado no embrião desta pesquisa foi apresentado antes mesmo que ela fosse oficialmente iniciada neste Programa de Pós-graduação. Também na Califórnia estava na mesma mesa-redonda a professora Kathryn Dawson, com quem conheci a “Drama Based Pedagogy”, uma metodologia pedagógica a partir do teatro e que também fez parte do referencial teórico desta pesquisa. Em junho tive a notícia que a professora Maria José da Silva Fernandes havia me aprovado novamente como seu orientando, agora no doutorado.

QUASE LÁ

É necessário estar registrado que após meu ingresso no Programa de doutorado, conversei com a professora Maria José sobre a necessidade de que eu realizasse uma formação técnica profissional em Teatro. A investigação-ação que realizaríamos possui uma quantidade considerável de “ação”, e seria importante uma imersão no universo teatral para além de minhas formações esporádicas para dar conta de compartilhar e discutir exercícios teatrais com os grupos de professores com os quais trabalharia. Sendo assim, o primeiro um ano e meio de doutorado se realizou concomitante a uma formação profissional como “Técnico em Teatro” pelo SENAC. Enquanto fazia as disciplinas, dirigia a Cia. Improvisória e também trabalhava no Instituto Federal. Essa fase do projeto durou até o final de 2018.

Em 2019, consegui (com muito custo) um afastamento pelo Instituto Federal para a realização do doutorado. Sem esta licença, este trabalho não seria possível. Todo o ano de 2019 foi dedicado para a pesquisa, e sua fase empírica, realizada no segundo semestre do mesmo ano, tomou meu tempo em totalidade. Sem afastamento, o projeto teria que ser repensado para algo mais simples, menos denso ou simplesmente que desse menos trabalho. Agradeço honestamente aos colegas de trabalho que contribuíram para que eu fosse contemplado com este direito. Também em 2019 passei um período do mês de julho no Centro do Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro, realizando uma formação de aprofundamento nas técnicas do Método desenvolvido por Augusto Boal e que hoje é objeto de exploração e pesquisa em diversos países.

Talvez exista alguma outra forma de trazer à tona todas as informações acima dentro dos moldes da literatura acadêmica. Mas não me satisfaria, nem enquanto narrador, nem enquanto pesquisador. Não seria honesto. Acima está descrita a trajetória e gênese das ideias que foram sendo associadas e se tornaram, gradualmente, a hipótese, a pesquisa e a ação objetivadas nesta tese. Estão intrincadas na minha própria trajetória e seria omissivo não evidenciar os acontecimentos e subjetividades que levaram a esta construção, como se somente pesquisas nos bancos de teses e dissertações ou exclusivamente nos laboratórios e bibliotecas, fizessem com que este caminho fosse sendo traçado. Não estou dizendo que o contrário seja a verdade, é fato que a biblioteca do campus tem virado minha casa durante o período de doutoramento (pelo menos assim foi até antes da pandemia) e naturalmente esta pesquisa respeita e endossa o conhecimento científico e suas elaborações. É só que, para alguns níveis de narrativa e experimentação da realidade, a ABNT e a formalidade não dão conta.

Convido a leitora ou leitor a acompanhar esta dramaturgia acadêmica que busca contemplar, na medida do possível, tanto o espaço cênico da pesquisa objetiva como algumas cenas que se passam na coxia e nos bastidores de nossa investigação.

Organização da Tese

Em nossa apresentação, descrevemos momentos (cenas) da trajetória individual do pesquisador que levaram, tanto a partir de aspectos subjetivos (próprios às vivências pessoais) quanto objetivos (contato com bibliografias e pesquisa acadêmica) às hipóteses e finalidades deste trabalho.

Nossa introdução traz uma justificativa que aponta a necessidade da Educação Política a partir de elementos variados, abrindo possibilidades de pesquisa que afinamos a partir de nossas escolhas e objetivos. A introdução também apresenta um levantamento bibliográfico acerca do que encontramos já realizado sobre os temas escolhidos e descreve a metodologia (e seus recortes) que foi utilizada em nossa pesquisa empírica.

Como se trata de uma pesquisa que estabelece uma combinação entre campos do conhecimento variados, cada um dos capítulos de fundamentação teórica apresenta as bases bibliográficas sobre as quais nos apoiamos em cada um dos respectivos campos. O terceiro capítulo, que apresenta a pesquisa empírica, é um exercício de combinação e associação destes universos.

O primeiro capítulo apresenta as possibilidades do Teatro-Educação e da Improvisação Teatral ao mesmo tempo em que traz os elementos fundamentais dos métodos/linguagens do Psicodrama, Teatro do Oprimido e Impro contemporânea. Constitui, portanto, nossa base teórica relativa ao campo da Improvisação Teatral e suas linguagens.

O segundo capítulo intenta construir a base teórica de nossa proposta de Educação para a Democracia. Para isso, partimos de uma discussão preliminar sobre Educação Moral e Educação em Valores que tem como consequência a dimensão da competência deliberativa em nossa proposta. Em seguida exploramos alguns estudos que foram realizados no sentido de encontrar orientações sistematizadas para a Educação Política, com a intenção de apresentar os pressupostos que consideramos consensuais para esta proposta de educação a partir da literatura acadêmica e que, portanto, balizaram a criação da prática formativa “Teatrágora”.

O terceiro capítulo é dedicado à pesquisa empírica e apresenta a prática formativa “Teatrágora”, que corresponde aos encontros com professores em que utilizamos jogos e atividades das linguagens mencionadas voltados para o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que concernem a Educação Democrática. O capítulo está organizado de modo a compartilhar o planejamento e organização da prática, contempla a descrição sintética dos

encontros realizados com os grupos, apresentando os jogos e atividades realizados e por último traz uma discussão dos dados a partir de categorias de análise.

O quarto capítulo consiste na apresentação das conclusões da tese a partir do trabalho teórico e empírico de forma sintética.

Em alguns pontos da tese, nos permitimos compartilhar algumas cenas desta dramaturgia acadêmica, de modo a contemplar dimensões subjetivas da pesquisa que normalmente não alçam espaço em meio a um texto objetivo.

Introdução

OU

PRIMEIRO ATO – Sobre a Educação-que-não-deve-ser-nomeada

Este trabalho tem como tema central a Educação Política pensada a partir e por meio de jogos e práticas teatrais oriundas de metodologias que trabalham com técnicas de improvisação. Em nossa introdução resgataremos de forma sintética algumas discussões que nos permitem explorar a ideia de Educação Política e o que já é sabido nas pesquisas e textos da área, de modo a servir como base de justificativa e ponto de partida para os próximos capítulos em que faremos uma exploração mais aprofundada de princípios e metodologias específicas. Também apresentaremos nossa proposta metodológica e os objetivos deste trabalho.

Educação Política é um conceito amplo sobre o qual não há um consenso estabelecido. Para Cosson (2011), não temos no Brasil uma expressão dominante que melhor represente a relação entre Educação e Política. Há uma variedade possível de denominações, a partir dos objetivos almejados ou dos conteúdos trabalhados. Encontramos “Educação para a Cidadania”, “Educação para a Democracia”, “Educação Cívica”, “Educação para os Direitos Humanos”, “Educação Cidadã”, “Educação para a cidadania multicultural”, “Letramento Político”, entre outros. Cada uma dessas denominações carrega um foco específico em relações às práticas formativas que propõe, mas surgem de uma premissa geralmente comum: enquanto cidadãos, compartilhamos um mesmo espaço social e político. Esta convivência nos pede uma virtude política que não nos é natural (CAMPS, 1996). Ou seja, não nascemos prontos para as diferentes culturas, valores, normas e acordos que tenham sido estabelecidos e são continuamente reconstruídos na sociedade política (qualquer que seja) na qual nos tornaremos um cidadão. Nesse sentido, nos aproximamos da definição de “Letramento Político”, defendida por Cosson como “o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e o aprimoramento da democracia” (COSSON, 2010, p. 30). Aqui se registra uma primeira escolha teórica e foco deste trabalho. Realizamos o trabalho de pesquisa focado em uma Educação Política para a Democracia, especificamente.

Buscaremos utilizar os termos acima de acordo com a forma com que são trabalhados pelos diversos autores mobilizados. Contudo, dada sua utilização e objetivos semelhantes em grande parte da literatura, **neste trabalho entenderemos Educação Política e Educação para a Democracia como sinônimos**, utilizando ambas terminologias para a mesma finalidade.

Democracia, por sua vez, é um conceito contestado (CUNNINGHAM, 2009). Diversos autores clássicos e contemporâneos tem entendimentos variados acerca tanto do que caracteriza e define especificamente uma democracia, quanto em relação à sua finalidade e condução. Nos distanciamos das hipóteses e teorias que enxergam a democracia como mero sistema para seleção de elites, definida exclusivamente em termos procedimentais e de organização estrutural da política. Entendemos que o revisionismo Schumpeteriano (e seus desdobramentos teóricos), apesar de apresentar proposta realista que contribui para identificar problemas de ordem pragmática e possíveis respostas para estes, carece de conteúdo valorativo sem o qual fica esvaziada qualquer proposta de educação para a democracia no sentido de aprimoramento desta em rumo à construção de sociedades mais justas.

Objetivamente, escolhemos nos apoiar em três definições de democracia que se complementam no que diz respeito a dar sustentação para a reflexão sobre educação política. A partir de Benevides (1996b), entendemos democracia como “o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos”. Para a autora, esta definição congrega tanto os pilares da “democracia grega” quanto da “democracia dos modernos”, visto que implica a liberdade para participação na vida pública, a busca de valores republicanos e a garantia de direitos civis, políticos e sociais. Em complemento, trazemos a ideia de Camps (1996), para quem podemos dizer que a democracia é um mecanismo formal cujo único fim é converter os princípios da igualdade e da liberdade (que são ao mesmo tempo condições de seu bom funcionamento) em realidades cada vez mais alcançadas. Por último, resgatamos Dewey (2008, p. 133)¹, para quem a democracia é mais do que apenas um sistema político que organiza o Estado-Nação, mas também pode ser pensada como “(...) uma forma pessoal de vida individual, que significa a posse e o uso contínuo de certas atitudes, formando o caráter e determinando desejos e objetivos em todas as relações da vida”.

¹ Texto originalmente publicado em 1939

Acreditamos que estas visões se complementam e dialogam entre si, no sentido de pensar a ideia de democracia como um conceito amplo que extrapola as regras e procedimentos de funcionamento do sistema político, que agrega um conjunto de práticas e valores que devem ser buscados pelo Estado e pela sociedade civil e, de alguma forma, incorporado na vida individual a partir de princípios e atitudes que contribuem para a qualidade da democracia e para a busca coletiva da liberdade e igualdade.

Uma parte de nosso esforço de pesquisa está, portanto, em retomar na literatura acadêmica quais são os apontamentos e consensos na direção de identificar estas práticas, conhecimentos e valores necessários à efetivação da educação para a democracia. Dizemos retomar porque este objetivo já foi parcialmente trabalhado em nossa dissertação de mestrado (FORLINI, 2015), de modo que apresentaremos sinteticamente os resultados obtidos na dissertação ao longo desta tese como pontos de partida para que possamos expandir e aprofundar os elementos específicos necessários à elaboração deste trabalho.

Escolhas, Hipótese e Objetivos

Como será apresentado em nossa posterior justificativa, temos dados que demonstram a carência de determinados conteúdos políticos (estruturais e valorativos) por parte dos indivíduos, elementos da legislação que apresentam competências e habilidades diretamente relacionadas ao exercício da cidadania e a literatura teórica da Ciência Política que aponta determinadas necessidades em relação à instrução cívica dos cidadãos, somados às crescentes posturas fundamentalistas e aos movimentos antidemocráticos (e antipolíticos) abrem juntos uma ampla agenda de possibilidades e necessidades de pesquisa sobre o tema. Há uma necessidade de se pensar intencionalmente em práticas formativas para alunos e professores no campo da Educação Política, avançar a discussão em relação a seus conteúdos e métodos e superar as limitações e a condição quase embrionária em que esta se encontra em âmbito escolar.

Em nossa apresentação, relatamos o contato com determinadas linguagens teatrais que experimentamos ao mesmo tempo em que pesquisas e projetos relacionados

à Educação Política eram realizados². Essas experiências práticas se transformaram em investigações teóricas que orientaram as escolhas da pesquisa.

Um dos pontos centrais que atravessam a literatura sobre Educação Política e que chamou atenção nos resultados obtidos na pesquisa empírica do trabalho de mestrado foi a necessidade de desenvolvimento de metodologias alternativas para pensar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Democrática. Relembramos a reflexão de Cosson após realizar análise sobre vários materiais orientadores disponíveis a respeito do tema:

Não é preciso verificar outros estudos para entender que há um relativo consenso sobre as práticas que devem orientar o letramento político. Democracia é um conteúdo que não pode ser apenas exposto, ele precisa ser experienciado para ser efetivo e significativo. Democracia é uma prática que precisa ser analisada e debatida para que seus valores sejam incorporados. Democracia é um conhecimento que demanda engajamento do aluno na sociedade – discussão de temas controversos, participação em atividades reais ou simuladas, análise crítica da experiência (COSSON, 2010, p. 55).

Os dados levantados em nossa justificativa sugerem que a carência e necessidade de Educação Política que nossa sociedade apresenta encontra-se não só no desconhecimento de conteúdos estruturais e sistêmicos específicos, mas também nesta experiência prática e na dimensão valorativa que compreende as atitudes e princípios que compreendem a vida política coletiva, especialmente na escola.

Jacob Moreno, criador do Psicodrama, ao estudar o desenvolvimento psicológico e as relações interpessoais do indivíduo propõe um tipo específico de teoria dos papéis (explicaremos com mais profundidade no primeiro capítulo). Um dos papéis sociais que nos é solicitado a desempenhar é o de cidadão. Entretanto, em termos morenianos, a deficiência de competências democráticas é um indicador de que este papel não encontra-se desenvolvido em suas potencialidades e que ele seja pouco explorado na vivência da educação formal.

Ainda seguindo a lógica de Moreno, este papel de cidadão poderia ser desenvolvido e explorado satisfatoriamente a partir da própria vivência democrática. Stuart Mill (1964), por exemplo, nos apresenta a potência dos debates, assim como Benevides (1996b) enuncia um possível potencial educativo dos instrumentos constitucionais da democracia participativa. Entretanto, assim como para todos os outros papéis sociais que desempenhamos, há também a possibilidade do cidadão ser

² Ao mesmo tempo em que trabalhava no Projeto Parlamento Jovem e realizava pesquisa empírica em meu mestrado com o tema da Educação Política, participei de cursos de Improvisação Teatral e uma especialização em Psicodrama Socioeducacional.

desenvolvido e explorado através das práticas psicodramáticas estudadas por Moreno e, conseqüentemente, por metodologias ligadas ao Teatro-Educação.

A partir destas premissas e da análise dos artigos e bibliografias disponíveis (relatados no próximo tópico), verificamos a escassez de materiais específicos totalmente direcionados para a metodologia da Educação para a democracia a partir de uma perspectiva prática e, menos ainda, materiais e recursos baseados em práticas teatrais. Nesse sentido, encontramos os relatos e práticas da experiência que ficou conhecida como Teatro Legislativo, dentro do arcabouço da metodologia do Teatro do Oprimido, que apresentaremos no primeiro capítulo. Também encontramos alguns relatos positivos do uso de algumas dinâmicas (teatrais ou não) em experiências de formação democrática em artigos acadêmicos, o que por si só é muito significativo, mas também muito pouco se comparado ao universo de possibilidades que o Teatro-Educação apresenta.

Desta forma, acreditamos que para além de encontrar jogos e atividades que funcionem nestas práticas formativas, se faz necessário um estudo que parta dos preceitos metodológicos que sustentam a utilização de jogos e dinâmicas teatrais, suas relações com processos formativos como um todo e, como consequência e aprofundamento, tragam potencialidades que podem ser observadas especificamente no que diz respeito à Educação para a democracia. É uma busca alicerçada na literatura, mas, por outro lado, ancorada nas demandas e preceitos de uma escola inserida em uma sociedade em claro retrocesso, na qual a juventude (e os dados de pesquisa) clama por prática formativas de Educação Política.

Como já observamos em nossa apresentação, ao participar de cursos e formações na linguagem da Improvisação Teatral, encontramos elementos que parecem extremamente favoráveis ao desenvolvimento e experimentação dos valores e competências democráticos. Neste ponto encontra-se nossa **hipótese**: os fundamentos e ferramentas utilizadas especificamente em metodologias de aprendizagem e prática da Improvisação Teatral têm um potencial didático e metodológico significativo para a Educação Política e para o desenvolvimento do papel de cidadão dos indivíduos, sendo esta educação e este papel pautados não só nos conteúdos estruturais e relacionados ao funcionamento da política, mas também e principalmente nos valores individuais e coletivos necessários para a manutenção e aperfeiçoamento da democracia, e do exercício consciente e participativo da cidadania.

A partir destas considerações, definimos como **objetivo principal** deste trabalho de doutorado: **Investigar o uso da prática Teatral, suas técnicas e fundamentos como**

base de práticas formativas de Educação política e para a Democracia em âmbito escolar.

E são **objetivos específicos**:

- a) Investigar a literatura já produzida sobre a Educação Política a fim de construir revisão bibliográfica especificamente no que se refere à sua dimensão valorativa, servindo de base para a prática formativa que será realizada em campo.
- b) Investigar a literatura disponível acerca das linguagens de Improvisação Teatral escolhidas (Psicodrama, Teatro do Oprimido e Impro Contemporânea) a fim de construir síntese metodológica que permita identificar bases e elementos que contribuam para a Educação democrática.
- c) Realizar pesquisa empírica de base qualitativa, através de metodologia de investigação-ação que explore coletivamente as técnicas e fundamentos da Improvisação Teatral em âmbito escolar como prática formativa para a Educação Política e desenvolvimento democrático.
- d) Apontar, a partir da síntese bibliográfica e dos resultados da pesquisa empírica, caminhos didáticos e metodológicos que possam ser utilizados na Educação para a Democracia em âmbito escolar a partir de pontes dialógicas entre o Teatro, a Política e a Educação.

Justificativa: O que já sabemos sobre Educação Política

Entendemos que a justificativa deve estruturar as motivações que animam e dão razão à realização de um trabalho. Nessa lógica, a apresentação que precedeu a introdução também faz parte da justificativa, já que explora a trajetória e subjetividades pessoais que dão sentido a este trabalho. Para além destes elementos já apresentados, construímos uma argumentação sintética que apresenta a revisão bibliográfica sobre o que sabemos sobre a Educação Política em âmbito escolar.

Organizamos esta discussão em quatro momentos, que abarcam a necessidade deste tipo de formação (item A), os conteúdos e metodologias frequentemente utilizados (itens B e C) e uma provocação em relação ao modo como o fundamentalismo contemporâneo se encontra com a temática (item D). A partir destes elementos emergem nossas questões de pesquisa, de modo que esta discussão constitui sua justificativa.

a) Sobre a necessidade da Educação Política

Apresentamos aqui uma justificativa sintética da necessidade da Educação Política com base em um levantamento de dados sobre a realidade brasileira contemporânea, na abordagem a partir da questão legal e na percepção de estudantes de ensino médio³.

Observamos em nossas leituras de diversos artigos e trabalhos no campo da Educação Política que a grande maioria inicia com uma justificção teórica da necessidade desta. Entretanto, há uma multiplicidade significativa de autores clássicos e contemporâneos da teoria política que são mobilizados neste sentido, muitas vezes a partir de argumentos muito próximos. Temos contribuições de Aristóteles, Montesquieu, Tocqueville, Stuart Mill, Marshall, Dahl, Bobbio e outros teóricos base da Ciência Política que, para pensar a efetivação e qualidade da democracia, necessariamente apresentam condições de educação e instrução cívica e valorativa dos cidadãos (FORLINI, 2015).⁴ Embora a partir de elaborações filosóficas que diferem entre si, há um nítido consenso: a cidadania não se dá automaticamente. A qualidade e efetividade da democracia está relacionada ao grau de compreensão e participação política de seus cidadãos, que necessitam passar por processos formativos que abarquem esta intenção. Para Anísio Teixeira, “(...) a escola deve prover oportunidade para a prática da democracia – o regime social em que cada indivíduo conta plenamente como uma pessoa” (1965, p.40).

Encontramos dados contemporâneos que esboçam realidades alarmantes no que tange ao conhecimento e confiança na política e, especificamente, da democracia representativa no Brasil. Dados do IBOPE Inteligência de 2019 apontam que 49% dos brasileiros consideram ótimo ou bom ter um governo militar e 56% consideram ótimo ou bom ter um líder forte que não precise se preocupar com o congresso ou com eleições. Se avançamos para o ano seguinte – Índice de Confiança Social (2020) do IBOPE Inteligência – aferimos que entre as instituições que possuem maiores índices de confiança total dos cidadãos estão as forças armadas, as igrejas e a polícia federal (todas com mais de 70 pontos), em contraponto às instituições políticas: Congresso Nacional, Sistema Eleitoral, Governo Federal, Governo da cidade onde mora, Partidos Políticos e

³ Em nosso trabalho de mestrado, realizamos três grupos focais com estudantes de terceiro ano de Ensino Médio, com a finalidade de apreender suas percepções acerca da Educação Política, se esta deveria fazer parte do âmbito escolar e como poderia ser trabalhada em sala de aula (FORLINI, 2015)

⁴ Em nosso trabalho de mestrado já apresentamos breve síntese das ideias que justificam a necessidade da Educação Política a partir destes mesmos autores.

Presidência da República (todos com menos de 50 pontos). De todas as instituições pesquisadas, o Congresso Nacional e os Partidos Políticos se mantêm nas últimas posições há mais de uma década.

Esses dados seguem demonstrando o que já foi apresentado em trabalhos anteriores, como as pesquisas estatísticas realizadas ou coordenadas pela Fundação Perseu Abramo (2000), Maria D'Alva Kinzo (2002) e Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (2014) revelaram que a maioria absoluta da população não confia nos partidos e nos políticos, acreditam que o voto faz pouca diferença na sociedade e que os partidos não são importantes para a política. Uma pesquisa realizada pelo Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2004 constatou que apenas 30% dos brasileiros entrevistados poderiam ser considerados democratas e que cerca de 27% não apoia deliberadamente a democracia.

O Instituto Civis apresentou em 2019 os resultados de uma pesquisa sobre o estado da Democracia em São Paulo. O IDL (Índice de Democracia Local) se estruturou em cinco dimensões constitutivas do regime democrático, de modo que “Processo Eleitoral”, “Liberdades e Direitos” e “Funcionamento do Governo Local” foram avaliados por 32 especialistas da área e os índices de “Participação Política” e “Cultura Democrática” foram elaborados a partir da escuta de 2.417 eleitores do município de São Paulo. Os três primeiros componentes, mensuráveis a partir da análise das normas e das instituições, tiveram notas positivas, mais da metade da pontuação possível na escala de 0 a 10. Já os componentes de participação e cultura democrática ficaram com notas abaixo de cinco, sendo o subcomponente de conhecimento político o que apresentou a menor nota de todo o índice, apenas 1,4. Apesar de 37,5% dos entrevistados concordarem totalmente que a democracia é preferível a qualquer outra forma de governo, mais da metade dos cidadãos que concordaram com esta afirmação também não discordaram da possibilidade de que o governo passe por cima das leis, do Congresso e das instituições em situações difíceis. Pelo menos três em cada quatro paulistanos não confiam em instituições fundamentais da democracia representativa, como o Congresso, a Prefeitura ou os partidos políticos.

Ainda sobre a desconfiança e desconhecimento em relação à política, 23,7% dos paulistanos afirmam que nunca se informam sobre política. O estudo aponta que os cidadãos que menos se informam e menos participam são os que têm maior tendência a discordar que a democracia é o melhor sistema de governo. Os relatores do estudo também apontam uma alta correlação entre os baixos índices de cultura política e participação, de modo que um índice alimenta o outro.

Especificamente focada no público jovem, a pesquisa “O sonho brasileiro da política”, realizada pela Box 1824 em 2014, identificou que 38% dos entrevistados não tem nenhum interesse em participar mais ativamente da política, sendo que os motivos para esse afastamento estão ligados a não acreditar no sistema e na política partidária, não ter tempo para se envolver e não gostar de políticos e por isso não querer se envolver ou ser como eles.

As pesquisas realizadas pelo Instituto Cívico e pela Box 1824 também dialogam e reforçam dados apresentados por Dantas e Martins Jr. Em 2004. Os autores elaboraram um índice de participação a partir de dados do Estudo Eleitoral Brasileiro 2002 e construíram indicadores a partir de informações diversas relativas a participação em grupos e movimentos sociais em geral, participação em campanhas e obtenção de informações políticas por diversos meios. A pesquisa concluiu que 67% dos indivíduos encontram-se em um índice de baixa participação política e apenas 2% poderiam ser considerados como altamente participativos. O levantamento também indicou que os indivíduos pertencentes aos níveis mais baixos de participação política tendem a ter posturas mais conservadoras e afastadas da democracia.

Cada um dos conjuntos de dados apresentados demonstra a ausência de conhecimento sobre algum aspecto relativo ao funcionamento das instituições políticas e aos princípios básicos que sustentam a democracia por grande parte da população, se considerarmos que as amostras dessas pesquisas se refletem na cultura política do todo. Para Camps (1996), o desinteresse e a indiferença pela política representam uma das misérias da democracia, uma de suas fragilidades que indica um déficit de democracia. A maior confiança em instituições mais hierarquizadas em detrimento da confiança em instituições que representam a pluralidade indica a ausência de valores democráticos, também evidenciada na predisposição a considerar positivos os regimes militares e os líderes que não precisem se preocupar com o congresso ou com eleições, sugerindo inclusive um possível desconhecimento de questões importantes da história política do país, tendo em vista que a luta por redemocratização e o fim do período militar aconteceram há cerca de três décadas.

Esses dados, como um todo, são sintomas do afastamento e apatia política que não são exclusivos do cenário brasileiro, embora o país tenha suas especificidades. Bobbio (2001) já dialogava com esta crise de desinteresse da política e apontou que a educação para a cidadania é uma das promessas não cumpridas da democracia. Levitsky e Zibblat (2018) também apontam para este cenário em diversas democracias, de modo que

percebemos estes dados como um sinal de agravamento da crise democrática e da criação de cenários propícios para que a democracia seja minada por dentro.

Robert Dahl (2001) é um defensor da educação cívica e propõe a ideia de compreensão esclarecida como essencial ao processo democrático. Todos os cidadãos, segundo o autor, devem ter oportunidades iguais e efetivas de compreender a política, seu funcionamento e suas alternativas. A literatura e os dados contemporâneos apontam que estamos longe desta compreensão esclarecida por parte de maioria da população no cenário apresentado. A complexidade cada vez maior das sociedades contemporâneas e do próprio sistema político torna inviável imaginar que esta compreensão pode se dar sem que exista um processo intencional nesse sentido:

Comprendemos também que esse processo de engajamento [político] consciente não é algo natural e não surge simplesmente da convivência/socialização informal. Para nós, as democracias contemporâneas são regimes exigentes e seu funcionamento conta com processos sofisticados, de tal modo que a aprendizagem dos valores, comportamentos e habilidades indispensáveis à participação cidadã requer que se estabeleçam processos educativos intencionais, qualificados e de longa duração, capazes de permitir às crianças, adolescentes, jovens e adultos, a internalização de valores democráticos juntamente com o domínio progressivo das ferramentas e a compreensão sistêmica das regras que sustentam a própria democracia enquanto regime de governo. Em outras palavras, estamos afirmando que a educação política para a cidadania é uma estratégia radicalmente relevante para a defesa, fortalecimento e sustentação perene da democracia (SANTOS, 2018, p.21)

O terceiro elemento sobre o qual embasamos a necessidade da educação política está na legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece em seu Artigo 2º a formação para a cidadania como um dos principais objetivos da educação no Brasil:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)

A mesma lei, ao tratar dos conteúdos curriculares obrigatórios, estabelece como a primeira de suas diretrizes “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, §1º). Além disso, a lei prevê que os currículos possuam uma base nacional comum que deve ser complementada por parte diversificada que dê conta das especificidades locais e regionais. Os currículos devem abranger obrigatoriamente, entre outros temas, o conhecimento da realidade social e política, especialmente do Brasil (art. 26, §1º).

De 1997 até 2017 o documento oficial que orientava a elaboração dos currículos escolares eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes separadas por disciplinas e temas transversais. Nestes, a educação política e para a cidadania apareciam de maneira mais significativa nos temas transversais, que deveriam permear toda a Educação Básica e de maneira mais objetiva especificamente no Ensino Médio, nas disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Após mudanças recentes na regulamentação da educação no Brasil, o documento oficial que serve de base para a elaboração de currículos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em suas competências gerais (que devem perpassar todos os currículos) não há menção direta da educação para a cidadania ou educação política, embora algumas estejam próximas de objetivos também formulados por programas de educação cidadã. Nas competências específicas das Ciências Humanas e Sociais aplicadas encontramos um direcionamento mais próximo de temas relacionados à cidadania, de modo que estes aparecem em vários momentos. Damos destaque especificamente para a sexta competência:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 558).

Esta competência específica dialoga com algumas das visões e propostas que abordaremos acerca da Educação Política no segundo capítulo desta tese. Abrimos um parêntese para registrar que a abordagem vaga em relação aos conteúdos políticos na Base Nacional Comum Curricular não é por acaso. O processo de construção da base é avaliado com críticas severas de grande parte de pesquisadores da área da Educação (AGUIAR e DOURADO, 2018), tendo em vista o caráter antidemocrático de sua elaboração e a preferência dos órgãos governamentais (a partir do governo Temer) em

escutar associações vinculadas à instituições privadas em detrimento a estabelecer diálogos com os(as) professores(as) e pesquisadores(as) especialistas da área. O resultado final da base surprimiu conteúdos ligados às questões de gênero e deixa pouco espaço para temas e debates que se aproximem da construção de pensamento crítico e problematização de temas ligados à justiça social, se aproximando de visões mais tecnicistas dos processos educativos ao focar exclusivamente em uma abordagem por competências sem apresentar conteúdos, ao mesmo tempo em que não privilegia o desenvolvimento da autonomia dos professores e professoras no trabalho cotidiano da escola.

O caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto do lado de fora da escola, afirma a dimensão autoritária dos enunciadores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de proposição curricular: encontrar-se-ia na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola. Apenas alguns iluminados detêm esse conhecimento, mas, democraticamente, irão socializá-los. Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. (SILVA, 2018)

Por último, resgatamos alguns dados levantados durante a pesquisa empírica realizada em nosso trabalho de mestrado, na qual todos os participantes dos grupos focais (estudantes de Ensino Médio) afirmaram, de alguma forma, a necessidade de que a Educação Política seja desenvolvida em âmbito escolar. Os motivos elencados pelos estudantes⁵ que justificariam esta necessidade foram:

- A maioria das pessoas não tem noções básicas de política ou como funcionam diversos mecanismos do sistema político.
- As pessoas não sabem votar de forma consciente, nem que seu voto é importante.
- As pessoas são facilmente manipuladas e influenciadas pelo governo ou meios de comunicação.
- É preciso entender que política é importante e interfere no cotidiano.

⁵ Este levantamento de motivações estruturadas foi também apresentado em Forlini e Fernandes (2016), utilizando dados da dissertação e após repassar toda a transcrição dos grupos focais realizados a fim de identificar todas as falas de estudantes que de alguma forma afirmavam a necessidade da Educação Política.

- As pessoas precisam aprender a lutar pelos seus direitos e transformar a sociedade.

- A Educação Política ajuda as pessoas a construírem uma opinião própria e tirarem suas próprias conclusões.

- Melhora a política e a qualidade da educação como um todo.

- É preciso que as pessoas aprendam a aceitar as opiniões umas das outras.

Dessa forma, seja a partir da teoria clássica e contemporânea da Ciência Política, dos dados estatísticos que nos permitem pensar a sociedade brasileira contemporânea, da legislação educacional do país (mesmo com suas falhas), ou da opinião dos próprios estudantes, fica clara a necessidade de que seja trabalhada a Educação Política em âmbito escolar.

b) Sobre os conteúdos⁶ que fazem parte da Educação Política

Uma vez clara a necessidade da Educação Política, enquanto conceito e prática, é preciso pensar em seu “que” e o “como”, ou seja, quais os conteúdos e as metodologias para aplicá-la no âmbito escolar. Que tipos de conteúdos estão presentes nas propostas de educação para cidadania? A resposta é tão diversa quanto a própria variedade de nomenclaturas já discutida acima (Educação Cidadã, Educação Cívica, Educação Democrática etc.). Cada proposta de Educação Política apresenta um direcionamento específico. Apesar disso, na literatura podemos encontrar alguns pontos de convergência (FORLINI; FERNANDES, 2016). O primeiro diz respeito à necessidade do conhecimento sobre o funcionamento e estrutura do Sistema Político Brasileiro. Mobilizamos os dados de algumas pesquisas que demonstram a carência desse conteúdo específico mais estrutural por parte dos cidadãos, ao mesmo tempo em que há também uma afirmação dessa necessidade por parte da sociedade civil e relatos de cursos e experiências que caminharam nessa direção (ALENCAR *et al.*, 2016; CARNEIRO *et al.*, 2016; DANTAS, 2010; DANTAS; MARTINS JR, 2004; DANTAS; SCHIAVI, 2014; ESTRAMANHO, 2016; FORLINI; FERNANDES, 2016; KELLES; MARQUES, 2010; NASCIMENTO; SILVA; SEINO, 2016).

⁶ Utilizamos aqui os conceitos de **conteúdo** e **metodologia** como definidos por Libâneo (2013). Conteúdo como o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente com fins de serem assimilados pelos alunos. A metodologia é entendida como o conjunto de procedimentos de organização e elaboração didática, assim como de investigação, visando alcançar os objetivos de determinado processo educativo ou de pesquisa.

Em relação a estes conteúdos mais estruturais abordados em diferentes situações, encontramos com certa frequência temas como: Conceito de Cidadania, Noção Básica de Democracia, Direitos e Deveres do Cidadão, História da Política (no Brasil e no mundo), Funções de cada um dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), Responsabilidades específicas de cada nível federativo (Federal, Estadual e Municipal), Funções de cada um dos cargos políticos; Processo Legislativo (como se faz uma lei), Mídia e Políticas, Sistema Eleitoral, entre outros que caminham nessa direção (FORLINI; FERNANDES, 2016).

Há ainda uma outra dimensão de conteúdos que aparece com frequência nas propostas e programas de Educação para a Democracia e/ou Cidadania. Trata-se da dimensão valorativa desta educação. Entende-se que a vivência em uma sociedade democrática pressupõe não só conhecimentos, mas também as práticas, valores e atitudes necessários para o aprimoramento e manutenção da mesma, e que é necessária uma formação para tal (BANKS *et al.*, 2005; BENEVIDES, 1994, 1996b; CAMPS, 1990; CAMPS, 2007; CARVALHO *et al.*, 2004; COSSON, 2011; DANTAS, 2010; FORLINI; FERNANDES, 2016; FUKS; CASALECHI, 2016; KELLES; MARQUES, 2010; MAYUMI; PEDREIRA, 2016; ROCHA; ROMÃO, 2016). Em relação a esta dimensão valorativa, aparecem na literatura temas ligados ao cultivo de valores republicanos e democráticos como: respeito às leis, respeito aos bens públicos (acima do interesse privado), igualdade de condições e oportunidades, liberdade, ética política, desconstrução de preconceitos (sociais, políticos e em relação à própria política, empatia, alteridade, diversidade, pluralismo, solidariedade, tolerância, justiça, entre outros que caminham por dimensões semelhantes (FORLINI; FERNANDES, 2016).

Apesar da divisão entre essas duas principais variantes de conteúdos estruturais e valorativos, ressaltamos que grande parte dos autores citados e da literatura disponível apresenta programas de Educação Política que contemplam ambas dimensões dos conteúdos e, mesmo quando estão direcionados para algum aspecto específico, não o fazem em prejuízo de outros. Há consenso, em grande parte da literatura mobilizada, de que tanto o conhecimento da estrutura e funcionamento do sistema político quanto a formação de valores, práticas e atitudes democráticas sejam extremamente válidos em propostas de formação política.

c) Sobre as metodologias para o ensino-aprendizagem da Educação Política

A literatura que discute as diversas formas de abordagem para a Educação Política, quando trata o tema das metodologias para sua realização (seja dentro ou fora do âmbito escolar), apresenta um caminho semelhante: para além da aula expositiva, é preciso que sejam adicionadas outras atividades complementares, não só pela questão relacionada à motivação (ou chamar a atenção dos estudantes), mas, principalmente, pelo potencial didático que outras metodologias têm a oferecer para a Educação Política (FORLINI; FERNANDES, 2016).

Nesse sentido, damos um destaque para as simulações, debates, dinâmicas e visitas a instituições políticas, atividades que encontramos exemplos de registros de experiência e sugestões na literatura acadêmica (ALENCAR *et al.*, 2016; COSSON, 2015; DANTAS, COSSON; ESTRAMANHO, 2015; FUCKS; CASALECCHI, 2016; HARADOM; FRANCISCO, 2010; KRAHENBUHL, 2016; MAYUMI; PEDREIRA, 2016; NASCIMENTO; SILVA; SEINO, 2016; ROCHA; ROMÃO, 2016). Os exemplos citados na literatura foram igualmente corroborados pelos jovens de Ensino Médio, participantes do estudo de campo em nosso trabalho de mestrado (FORLINI, 2015).

Para Stuart Mill (1964), os debates especificamente, mais do que uma ferramenta de construção e troca de opiniões, são um instrumento de Educação Política ao contribuir na formação de autonomia desta construção. Forlini e Fernandes (2016, p. 42) destacam que

O contato com temas e opiniões diferentes, lógicas argumentativas e diálogos com notícias cotidianas e conceitos políticos fortalece a construção de um senso crítico e o próprio exercício democrático, se feitos com mediação do docente prezando pela isonomia no tratamento com os diferentes pontos de vista dos estudantes.

Estas atividades mais ativas (simulações, debates, dinâmicas etc.) em oposição ao uso de aulas expositivas também são consenso em relatórios internacionais sobre Educação Política em âmbito escolar. Os dados sistematizados por Cosson (2011) e investigados por nós nesta pesquisa partem dos dossiês “*The Civic Mission of Schools*”, produzido pelo *Center of information and Research on Civic Learning and Engagement*, “*Teaching democracy: what schools need to do*”, produzido por Khane e Westheimer (2003) e do relatório “*Education for citizenship and the the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*” (CRICK, 1998). Retomaremos estes textos no segundo capítulo desta tese.

Apesar de termos acesso a artigos que relatam a utilização e os resultados positivos destas atividades na Educação Política, encontramos pouco material especificamente centrado neste tipo de proposta específica, com descrições detalhadas tanto das dinâmicas utilizadas quanto da investigação de sua potencialidade didática. Esta tese pretende contribuir nesse campo.

d) Fundamentalismo e Educação Política: o que nos diz a atualidade?

O fundamentalismo (principalmente o religioso) tem se tornado uma força política cada vez mais poderosa no Brasil. As eleições de 2014 tiveram como resultado o Congresso mais conservador desde o período de 1964 (ZANNATA *et al.*, 2016).

O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos (MIGUEL, 2016, p. 593). Para a provocação de apontamentos breves que estabelecem um diálogo entre a ascensão do fundamentalismo e a Educação Política, pedimos licença para uma cena.

CENA DEZESSETE

No mestrado, cometi um erro.

No exame de qualificação (realizado no início de 2015), entre as várias observações feitas pelos docentes, o professor Humberto Dantas alertou-me para o fato de que tinha sido retomada uma campanha criada pelo procurador Miguel Nagib, de nome "Escola sem Partido", e que havia um projeto para que a iniciativa se transformasse em lei no país. Fui ver do que se tratava.

Aquele primeiro texto com o qual tive contato falava de uma suposta doutrinação do marxismo cultural, em que um exército de professores militantes estaria doutrinando os alunos para o esquerdismo nas escolas. Política deveria ficar fora da escola, caberia à família falar sobre política. Discutir gênero na escola também deveria ser proibido. Com

todos os dados (teóricos, estatísticos, leis e resultados da minha pesquisa de campo) apontando a necessidade gritante e óbvia da Educação Política na escola, me equivoquei a achei que não precisaria inserir essa discussão na dissertação. Na minha cabeça era extremamente improvável que aquilo fosse virar alguma coisa. Quão enganado eu estava.

Claro, se tivesse inserido a discussão do projeto "Escola sem Partido" na dissertação não representaria a melhor ferramenta de combate efetivo a esse tipo de iniciativa. Mas significaria reconhecer que alguma construção nesse sentido precisasse ser feita. Do alto da janela da torre de marfim, olhei para a realidade e neguei a movimentação que começava a ganhar força, porque os dados científicos eram tão óbvios (para mim) no sentido contrário, que eu não precisava nem me preocupar com uma questão tão dissonante quanto essa.

Creio que, no fundo, aquele meu erro já sinalizava um grande equívoco que o campo progressista e a ciência como um todo iria incorrer: Subestimar a força do fundamentalismo. Por termos como óbvias convicções balizadas em estudos sérios, desconsideramos que essa obviedade se inscreve muitas vezes em uma bolha acadêmica, às vezes em uma bolha ideológica, e deixamos crescer movimentos que trabalham em bases sensacionalistas, demagógicas e com uma potência inimaginável de disseminação de notícias falsas.

Mesmo sendo inconstitucional, entre 2015 e 2018 o projeto de lei "Escola sem partido" foi aprovado em 18 municípios, sendo que 147 projetos de lei foram propostos neste sentido no país (Dados de abril de 2018). A versão final da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aprovada teve seus conteúdos de gênero suprimidos. Na ocasião, o fanatismo foi tão grande que queriam que fosse retirada a palavra gênero até mesmo dos estudos de gêneros literários. Um candidato abertamente defensor da ditadura, da tortura, racista, misógino e homofóbico foi eleito presidente. Seu conselheiro mais famoso era um guru astrólogo terraplanista. Seu ex-ministro da educação respondeu publicamente dizendo que a mãe de uma internauta era "uma égua sarnenta e desdentada" quando provocado em sua administração. Em reunião ministerial, disse que os "vagabundos do STF" deveriam ser botados na cadeia. Seu ex-ministro do meio ambiente disse em reunião ministerial que o governo deveria aproveitar toda a distração que a pandemia de Covid-19 estava causando para aprovar pautas de exploração ambiental. Sua ministra da cidadania e direitos humanos já disse que "não é a política que vai mudar esta nação, é a igreja", "ninguém nasce gay" e no momento de uma nova era "menino veste azul" e "menina veste rosa". Tudo isso não aconteceu do dia pra noite. E somando-se a estes elementos, o negacionismo

anticientífico da pandemia de covid-19 resultou em centenas de milhares de vidas perdidas como resultado de uma necropolítica.

Os nexos causais que levaram (e continuam levando) a tudo isso são muitos e muito diversos. Entretanto, creio que um deles é o afastamento ensimesmado por parte da ciência que fala só para si. Nosso diálogo (generalizando) com a sociedade é fraco. As ações de extensão são a que menos ocupam a agenda e o tempo da academia. Durante a pesquisa, esbarrei em vários artigos com linguagem truncada e quase inacessível até para quem está lendo autores das ciências sociais durante os últimos dez anos. Eu não deveria ter deixado de incluir a discussão sobre o Escola sem Partido na dissertação. E hoje me dói escrever sobre a necessidade da educação política nesse contexto. Errei, e quero orientar minha trajetória acadêmica e profissional para estar mais atento a não cometer erros do mesmo tipo. Negar o fundamentalismo anticientífico e antipolítico não vai fazer com que ele desapareça. Enquanto pesquisadores e educadores, precisamos encontrar caminhos para uma produção científica que escute mais, se torne menos autocentrada e mais ativa em sua missão pública.

Não sei se esta reflexão não deve permanecer na tese. Entendo que está muito panfletária. Entretanto, ainda estou tendo dificuldades para escrever sobre fundamentalismo e Educação Política de maneira mais branda. De qualquer forma, a ideia desta reflexão é mostrar como o crescimento deste fundamentalismo e das posturas antidemocráticas fazem parte da justificativa para que trabalheemos com uma proposta de educação para a democracia priorizando sua dimensão valorativa.

A cena apresentada não esgota e nem sequer inicia a discussão do tema. Serve como provocação para trabalhos que sejam realizados na área. Engendrar uma discussão sobre as implicações do projeto ideológico “Escola sem partido” para a Educação Escolar é tarefa demasiado ampla para este trabalho, de modo que não realizaremos esta digressão, tendo em vista que já foram publicados significativos trabalhos na área.

Levantamento Bibliográfico

Há consenso sobre a efetividade e a potência de práticas de Teatro-Educação em âmbito escolar⁷. Apesar disso, especificamente quando realizamos buscas específicas

⁷ BAERHAIM; ALRAEK (2005), BERK (2001, 2002, 2003, 2005, 2008A, 2088B), DIAMOND; CHRISTENSEN (2005), JACKSON (1993), JACOBSEN; BAERHEIM; LEPP; SCHEI (2006), JAMES;

sobre a linguagem da Improvisação Teatral na educação, ainda não há muitos trabalhos realizados. Em busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES com o descritor “Improvisação Teatral” e o filtro de trabalhos realizados em programas de Educação, encontramos seis trabalhos. Dois destes discutem a realização e benefícios dos jogos teatrais na Educação tendo como referência a pesquisa de Viola Spolin (KATAHIRA, 2014; MULLER, 2005), porém ainda assim distantes dos autores da Improvisação contemporânea que escolhemos como fundamentação principal. Não encontramos nenhum trabalho que relaciona o campo da Improvisação Teatral com a Educação Política ou Educação para a Democracia de alguma forma nesta busca.

Testamos também a busca com o descritor “Impro”, nome pelo qual comumente é chamado o conjunto de técnicas de Improvisação contemporânea como espetáculo (MUNIZ, 2015). A busca retorna apenas doze resultados, sendo nenhum destes realizados em programas de pós-graduação em Educação. Destes doze, quatro estão ligados a esta forma específica de improviso contemporânea citada, sendo um deles uma pesquisa empírica realizada com crianças no Ensino Fundamental (MAIA, 2015). Testamos ainda o descritor “Improviso Teatral”, que não obteve nenhum resultado.

Em busca que teve como descritor “Teatro do Oprimido” e o filtro de trabalhos realizados em programas de pós-graduação em Educação, encontramos dezesseis pesquisas. Os temas dos trabalhos são variados e apresentam aplicações da metodologia do Teatro do Oprimido nas áreas da saúde, ambiental, questão agrária, educação de jovens e adultos, benefícios do teatro na educação e formação de professores. Apenas encontramos um trabalho que relaciona o Teatro do Oprimido com o campo da Educação Política/Democrática, trata-se de um trabalho que investigou a utilização de práticas oriundas do Teatro do Oprimido em um contexto de Orçamento Participativo, com resultados positivos (CAVALCANTE, 2011).

Em relação ao método do Psicodrama, também mobilizado em nossa pesquisa, encontramos trinta trabalhos com descritor homônimo utilizando filtro de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação em Educação. Destes, nenhum se aproxima objetivamente à nossa temática, entretanto selecionamos para leitura um trabalho que aborda a utilização de jogos dramáticos em sala de aula (MACHADO, 1999) e um que aborda a questão da disciplina e espontaneidade (AQUINO, 1989).

WILLIAMS (1981), MILLBOWER (2003), NEWTON (1998), PATTERSON; MCKENNA-COOK; SWICK (2006), SHAPIRO; HUNT (2003), SPOLIN (1986), TIMPSON; BURGOYNE; JONES; JONES (1987).

Realizamos também buscas relacionadas à área da “Educação Política”. Por apresentar 291 resultados para este descritor, refinamos os resultados da área de educação e defendidos em programas de pós-graduação em Educação. Encontramos ainda 82 trabalhos. Apesar do número relativamente alto, os trabalhos são majoritariamente sobre políticas educacionais e avaliação de políticas públicas relacionadas à educação. Encontramos apenas três trabalhos que nos chamaram a atenção, sendo um sobre práticas de Educação Política da Escola Judiciária Eleitoral do Pará (MORAIS, 2014), outro sobre relações entre o marketing de campanha eleitoral e Educação Política (GOMES, 2015) e o terceiro estabelecendo diálogos entre Hannah Arendt e Educação (MASCARELLO, 2017). Nesta busca, o único trabalho que encontramos com foco na Educação Política em âmbito escolar foi nossa própria dissertação de mestrado (FORLINI, 2015).

Ao utilizarmos o descritor “Educação para a Democracia” refinando a busca em programas de Educação, encontramos oito trabalhos (também nosso mestrado entre esses) e selecionamos quatro, sendo que outros três trabalhos estão ligados ao sentido da Educação Política que estamos investigando (COSSON, 2015; CALDAS FILHO, 2003; TRINDADE, 2014).

Ao utilizar os mesmos descritores em mecanismos de busca acadêmica encontramos resultados semelhantes, com exceção do trabalho “Teatro, Educação e Cidadania” (HANSTED, 2013), que de todas as bibliografias encontradas é a que mais se aproxima do nosso tema. A pesquisadora investigou relações entre exercícios teatrais (principalmente tendo como base Viola Spolin) e conteúdos relacionados à cidadania. Desta forma, foram selecionados onze teses e dissertações (acima citadas) que acrescentaram elementos a esta pesquisa e encontram-se em nossas referências bibliográficas.

Para além destas referências localizadas em plataformas de teses e dissertações, é preciso ressaltar a relevância de dossiês temáticos direcionados para a Educação Política no Brasil. Nessa linha, há disponível duas edições dos Cadernos Adenauer⁸ organizados por Humberto Dantas (Vol. 1 de 2016 e Vol. 3 de 2010), uma edição da Revista E-Legis (V. 4 n. 7, 2º Semestre de 2011) promovida pela Câmara dos Deputados e uma edição da Revista Parlamento e Sociedade (V.6, n.11, julho/dezembro 2018) promovida pela Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo. Entramos em contato com todos os

⁸ Publicados pela Fundação Konrad Adenauer - Fundação política alemã, independente e sem fins lucrativos. Atua com base nos valores da União Democrata-Cristã (CDU), partido político alemão com fins de promover a Democracia, o Estado de Direito, os Direitos Humanos e a Educação Política.

artigos dos dossiês mencionados, de modo que estas leituras foram de imensa contribuição para a compreensão do tema em geral e alguns dos textos fazem parte de nossa bibliografia específica.⁹

Destacamos os livros recentes de autoria do pesquisador Humberto Dantas, publicados também pela Fundação Konrad Adenauer que abarcam conceitos e fundamentos básicos da Educação Política e compreensão das estruturas do sistema democrático. São eles: Educação Política (DANTAS, 2017), Governabilidade (DANTAS, 2018), Legislativo Municipal (DANTAS e SILVA, 2018), Cidades (DANTAS, 2020) e Participação Política (DANTAS, LUZ e SILVA, 2021).

Destacamos ainda a contribuição de um artigo de Rildo Cosson (2011) que fez o levantamento de relatórios internacionais citados anteriormente, os quais decidimos nos aprofundar na leitura diretamente e estão apresentados em nosso segundo capítulo, tendo em vista que dialogam especificamente com o contexto da Educação Escolar. A estes somamos também o relatório *International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework* (SCHULZ et al, 2016), produzido pela *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA - Holanda/Alemanha).

No que tange às teorias da democracia, além da bibliografia clássica da Ciência Política que tivemos acesso durante nossa formação como cientista social, fazemos menção às Coletâneas da Democracia publicadas pelo Instituto Sivilis¹⁰, lançadas em 2015 e 2017, de modo que também compuseram parte de nossa bibliografia.

A fundamentação teórica das três linguagens teatrais que sustentam a metodologia (Improvisação contemporânea, Teatro do Oprimido e Psicodrama) tem como base bibliográfica os próprios autores dos métodos e alguns de seus debatedores.

Para a pesquisa de jogos e atividades teatrais que deram origem aos encontros da prática formativa, nossa principal base foram as obras “Impro for Storytellers” e “Impro” de Keith Johstone, “O Fichário Teatral de Viola Spolin”, “Jogos Teatrais na Sala de Aula” e “Improvisação para o Teatro”, de Viola Spolin, “Del Salto al Vuelo” de Omar Argentino, “Jogos para atores e não-atores” e “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas” de Augusto Boal e “Drama-Based Pedagogy” de Kathryn Dawson e Bridget Kiger Lee. Além dos exercícios registrados na literatura também foram utilizados outros

⁹ Agradecemos as indicações do Prof. Humberto Dantas que nos apoiou com a indicação desta e outras bibliografias desde o mestrado.

¹⁰ O Instituto Sivilis é uma Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos que trabalha o desenvolvimento de valores democráticos a partir de diversas áreas de atuação.

vivenciados em oficinas e cursos de teatro. Os jogos e atividades selecionados¹¹ foram adaptados de alguma forma para o contexto escolar, a partir da discussão que estabelecemos sobre educação democrática no segundo capítulo de modo a dar conta de nossa proposta formativa.

¹¹ Apresentados no terceiro capítulo, que descreve e analisa nossa prática formativa com professores.

Metodologia: Recortes e Trajetória

Conforme previamente afirmado, a pesquisa realiza uma investigação qualitativa de caráter empírico. Segundo Lüdke e André (2013)¹², é necessário que haja complementação entre o campo teórico e o campo da prática. Além disso, os dados coletados são predominantemente descritivos, há preocupação com o processo maior do que com o produto, valoriza-se o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados segue um processo indutivo. Desta forma, intentamos que as sínteses circunstanciadas de bibliografia sobre as temáticas da Educação para a Democracia e das linguagens da Improvisação Teatral sejam complementadas e dialoguem diretamente com os dados coletados a partir de pesquisa empírica de base qualitativa, de modo que a análise tenha sua dimensão ampliada a partir deste diálogo com a teoria. A decisão de utilizar o campo teórico aliado aos dados da pesquisa empírica se fez necessária por conta de ser a forma que consideramos mais propensa a atingir nossos objetivos centrais e específicos. Dentro do escopo de metodologias de base qualitativa, selecionamos a Investigação-ação, também denominada como Pesquisa-ação¹³.

Apesar de alguns autores utilizarem os termos “Pesquisa participante” e “Pesquisa-ação” como sinônimos, seguiremos a orientação de Thiollent (1986) de que a pesquisa-ação, além da participação e observação etnográfica, supõe uma forma de ação planejada de caráter social/educativo que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Nesse sentido, considerando a prática formativa de Educação Política por meio de jogos e atividades da Improvisação em âmbito escolar, o planejamento didático aberto e os objetivos pedagógicos redefinidos a partir dos encontros com os participantes, entendemos que este projeto encontra-se mais próximo à pesquisa-ação do que à pesquisa-participante. Fazemos a ressalva de que na proposta de Thiollent a proposta de ação é definida conjuntamente aos participantes, diferente de nosso caso, em que apresentamos a questão de pesquisa e uma proposta metodológica de ação pensadas à priori. A partir da proposta criada, os docentes colaboradores escolheram voluntariamente participar da investigação, que se constituiu também enquanto prática formativa.

¹² Primeira Edição de 1986

¹³ Neste trabalho, utilizamos os termos Investigação-ação e Pesquisa-ação como sinônimos.

Para Franco (2005), em relação à dimensão ontológica da pesquisa-ação, o conhecimento pretendido será o conhecimento da pedagogia de mudança da praxis, que deve permitir ao pesquisador produzir conhecimentos que, após tornados científicos, favorecem a melhoria das práticas para fins coletivamente desejados e também a reestruturação de processos formativos. Também este pressuposto conversa com nosso objetivo de investigar práticas formativas para a Educação Política a partir da Improvisação Teatral. Tanto para Thiollent, quanto para Franco, a pesquisa-ação pressupõe uma participação dos sujeitos no processo de intervenção. Os participantes, nesta metodologia, devem ser chamados a interagir e dialogar com os rumos e planejamento das intervenções, assim como na produção e socialização dos resultados. Atendemos a esta abertura de processo de forma parcial, conforme explicado anteriormente.

A investigação-ação foi a mais adequada para a pesquisa, por dois motivos: Um dos pontos primordiais da Educação para a democracia é que ela seja feita de maneira democrática, dando voz aos indivíduos e promovendo a participação que por si só é uma forma de engajamento para a cidadania. O segundo ponto é que a Improvisação Teatral (seja como Impro, em práticas de Teatro do Oprimido ou como Sociodrama) tem como base a não preparação de roteiros prontos, mas apenas de jogos e protocolos que induzem a determinadas temáticas, de modo que todo o processo de dramatização e as discussões e análises criadas a partir delas dependem da construção coletiva de todos os envolvidos. Embora o conteúdo dialógico produzido pelos jogos seja improvisado, há clareza de objetivos previamente definidos que guiam o processo.

A partir de todas estas considerações, entendemos que o recorte de público-alvo mais indicado para a realização da pesquisa foi que os encontros fossem realizados com grupos de professores. No mestrado, optamos por ouvir os estudantes em suas percepções sobre a Educação Política. Já tendo realizado este diálogo com estudantes e encontrado pontos de convergência com a literatura acadêmica, entendemos que uma proposta formativa centrada na metodologia ganha potência quando aberta para o diálogo com aqueles que também são mediadores de processos formativos, para que experimentem as atividades enquanto alunos e possam analisa-las enquanto professores. Para além dos pontos levantados, também consideramos que no âmbito escolar os alunos são parte de um momento específico, enquanto o quadro de professores tem permanência relativamente maior, podendo atuar como multiplicadores da prática apresentada.

Após definirmos que a prática formativa seria realizada com docentes, definimos como recorte que fossem aqueles que já atuassem profissionalmente na escola, porque carregam além de uma formação em licenciatura também a experiência em sala de aula (que às vezes põe em xeque a própria teoria apreendida na licenciatura) e poderiam, para além de analisar os exercícios enquanto cidadãos, também articular o desenvolvimento desse papel com o de seu papel de educador e a realidade objetiva que experienciam na escola.

Inicialmente propusemos que fosse um grupo diverso para abarcar tanto professores do Ensino Fundamental, quanto da Educação Infantil¹⁴, já que a Educação Política (e vários dos exercícios dramáticos) tem potenciais diversos nas diferentes etapas da Educação Básica. Foi firmada uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara-SP (cidade onde reside o pesquisador e possuímos relativa facilidade para realizar os contatos) para que os encontros fossem realizados nos moldes de uma formação/curso, de modo que os docentes pudessem ser estimulados a participar e fossem beneficiados pela pesquisa ao participar de seu processo ao mesmo tempo em que colaboraram com sua construção. Nesse sentido, todos os participantes foram certificados pela Secretaria Municipal de Educação por terem feito parte da prática formativa, que teve a duração total de 18 horas.

A atividade de investigação-ação docente que propusemos em nosso projeto de pesquisa foi a vivência e análise de atividades, protocolos e jogos dramáticos que fazem parte de técnicas das linguagens teatrais citadas, direcionadas para a Educação Política e Democrática, de modo que foram levadas até um grupo de indivíduos¹⁵ que as vivenciaram enquanto prática formativa e, durante a própria formação, o grupo (e não o pesquisador sozinho) realizou a discussão e análise das atividades, pensando suas aplicações na educação e potenciais didáticos, considerando que trouxeram como referencial sua própria experiência prática em participar destas atividades somadas às suas experiências como professores. Conduzi e apliquei os encontros a partir dos referenciais teóricos pesquisados, sem desconsiderar os caminhos apontados e descobertos no próprio grupo de investigação docente, de modo que foram produzidas algumas alterações não previstas no planejamento dos encontros subsequentes.

¹⁴ Também seria desejável incluir Ensino Médio, entretanto a Rede Municipal de Educação da cidade em que a pesquisa foi realizada não trabalha com este nível de ensino.

¹⁵ Dois grupos de professoras da Rede Municipal de Educação. Descrição apresentada no terceiro capítulo.

Nomeamos esta prática formativa Teatrágora, com o subtítulo “Formação em Educação Democrática a partir de práticas teatrais”, na maneira como foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação e aos professores participantes. O nome vem de uma junção entre as ideias de Teatro e Ágora,¹⁶ considerando que sugerimos a prática teatral enquanto espaço de discussão e reflexão política dos cidadãos.

Para que fosse possível o registro das reflexões realizadas pelo grupo e posterior trabalho de síntese e análise articuladas com a fundamentação teórica, os encontros foram gravados (em vídeo e áudio). Para estes procedimentos de registro, aproveitamos as orientações de Gatti (2015) sobre Grupo Focal, já que esta metodologia apresenta semelhanças com os encontros que propusemos, no que diz respeito ao momento coletivo de discussão e análise das atividades que foi feita pelos participantes da investigação-ação logo após experimentarem as atividades na prática. Foi solicitado a todos os participantes que assinassem um TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aprovado previamente pelo comitê de ética da instituição a qual pertence o programa de pós-graduação) autorizando a utilização dos dados na pesquisa. Há uma cópia deste termo nos anexos deste trabalho.

Apesar de registrados, as filmagens e áudios dos encontros não serão divulgadas nem durante a análise, nem após a conclusão deste trabalho, devido ao acordo firmado no TCLE pelos participantes. Os nomes verdadeiros dos participantes também serão omitidos, utilizamos neste texto apenas pseudônimos.

Nossa intenção, durante o planejamento inicial, era de que na própria prática formativa os momentos fossem separados. Primeiro os jogos e atividades seriam discutidos em grupo a partir desse “ponto de vista de aluno”, pensando o exercício por ele mesmo, e ao final de cada encontro analisaríamos conjuntamente a “visão de professores” sobre as práticas, pensando em possíveis aplicações, potências e críticas às atividades. Entretanto, não se divide sujeitos ao meio. Durante a prática, identificamos que em meio às atividades apareciam reflexões diversas relacionadas à docência, política, escola e vida particular misturadas e tentar disciplinar a forma de dividir as discussões

¹⁶ Palavra derivada do grego *ἀγορά*, que significa assembleia/lugar de reunião. Usada para denominar a praça/espaço onde eram realizadas discussões públicas, sendo considerada um dos principais símbolos da democracia grega.

seria antidemocrático e não condizente com os preceitos da pesquisa-ação e do referencial teórico escolhido.

Considerando as condições objetivas de tempo e recursos disponíveis, e a necessidade de que os encontros fossem gravados, além do tempo necessário para discussão posterior, decidimos realizar oito encontros de duas horas cada com dois grupos de participantes de 10 a 13 professores cada um, para que houvesse a possibilidade de serem testadas e analisadas várias propostas de atividades e jogos teatrais dentro dos encontros sem que fosse gerada uma quantidade de material superior do que a teríamos condições de analisar. Previmos que este número de encontros seria uma quantidade prudente que nos providenciasse o equilíbrio entre quantidade de dados recolhidos e capacidade de análise posterior.

Entretanto, duas semanas antes de iniciarmos o processo formativo, fomos orientados pela Secretaria Municipal de Educação para que redimensionássemos para seis encontros de três horas cada, devido a dificuldades de organizar o calendário para a liberação dos docentes para as atividades. Essa reorganização a princípio causou certo desconforto para o pesquisador, entretanto o exercício de reestruturar as atividades incentivou novos olhares sobre a proposta e, no momento da prática, se mostrou muito acertada visto que o tempo dos encontros teria sido muito curto se tivesse ocorrido como planejado inicialmente.

Após a produção e coleta dos dados de todos os encontros, sistematizamos as informações produzidas em diálogo com os objetivos e temáticas da Educação Política, a fundamentação teórica das técnicas de Improvisação Teatral utilizadas e a realidade objetiva da escola e do Trabalho docente, de modo a realizar uma discussão que nos permita alcançar os objetivos propostos nesse projeto.

Capítulo 1 – Educação, Improvisação e Teatro

Ou SEGUNDO ATO – A jornada dos spect-atores em busca da espontaneidade que lhes foi expropriada

Este trabalho de doutorado propõe diálogos entre temas que não necessariamente encontram-se regularmente juntos. Mais do que um encontro entre o Teatro-Educação e a Educação Política, descemos um degrau de aprofundamento para elementos específicos de cada um desses campos. Na Educação Política, que é ampla em possibilidades, queremos pensar especificamente os valores e princípios que contribuem para a construção da democracia. No Teatro-Educação, também amplo em referências, buscamos elementos específicos do universo da improvisação teatral, e para investiga-los mobilizamos alguns autores e métodos específicos.

Este capítulo irá apresentar alguns autores e teorias que contribuem na construção teatral, especificamente permeando a Improvisação Teatral. Cada uma das três vertentes escolhidas para mobilização na pesquisa (Psicodrama, Teatro do Oprimido e Improvisação Contemporânea) é mais do que uma abordagem teórica. São sistemas com milhares de praticantes em todo o mundo e possuem seus congressos e encontros específicos, escolas de formação e diferentes possibilidades de abordagem.

O exercício de coloca-las em diálogo nesta tese, como base para pensar ainda um outro exercício formativo que ao mesmo tempo é e não é nenhum dos três, torna-se arriscado em alguns sentidos. Um desafio é o de construir uma fundamentação que dê conta dos principais pontos destes sistemas sem construir necessariamente um tratado extenso sobre cada uma. Intentamos trazer elementos fundamentais de cada um destes universos, da maneira mais sintética que conseguimos, já que cada um dos sistemas por si só possui amplas obras de referência. Aqui o risco é a possível superficialidade de abordagem em cada um dos métodos. Neste esforço de síntese, trazemos para este capítulo somente os fundamentos de cada sistema que consideramos imprescindíveis para sua compreensão e/ou que dialogarão posteriormente com nossa proposta formativa.

Um segundo risco é o de instrumentalizar as práticas destes sistemas para finalidades descoladas dos objetivos para as quais foram originalmente pensadas ou colocá-las em prática de forma irresponsável. Para nos assegurar a coerência no momento

de elaboração e aplicação dos jogos e atividades, buscamos formações específicas em cada área. Para além da pesquisa teórica, realizei diversas formações em improvisação teatral, como relatado na apresentação. Ainda assim, entendemos que ambos riscos permanecem latentes, inevitáveis no exercício criativo de combinação de campos diversos. Feitas estas considerações, iniciamos a discussão.

1.1 TEATRO-EDUCAÇÃO

Em nossas pesquisas em bancos de dados acadêmicos encontramos inúmeros artigos, dissertações e teses com o escopo do Teatro-Educação. Há trabalhos dedicados à investigação historiográfica das relações entre teatro e escola, e a maneira diversa como estas relações foram sendo construídas na história do ocidente e especificamente no Brasil. Há também trabalhos dedicados a um viés pedagógico-didático do ensino de teatro, que pensam o “como” e o “que” ensinar, diferentes abordagens metodológicas e discussões teóricas antropológicas e filosóficas sobre a arte em suas diferentes manifestações no fazer teatral. Por último, há trabalhos que descrevem experiências de utilização de atividades, jogos e ensino de teatro na educação, majoritariamente na educação infantil, descrevendo os processos de construção das práticas e os benefícios observados.

Berk e Triber (2009) apontam que já existe uma quantidade considerável de pesquisas mostrando que a utilização de técnicas e exercícios teatrais na educação possui grande eficácia para diversas finalidades, relacionadas tanto ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas quanto a conteúdos diversos. Sustentam esta afirmação se baseando em Baerhaim e Alraek (2005), Berk (2001, 2002, 2003, 2005, 2008a, 2008b), Diamond e Christensen (2005), Jackson (1993), Jacobsen, Baerheim, Lepp e Schei (2006), James e Williams (1981), Newton (1998) Patterson et al (2006), Shapiro e Hunt (2003), Spolin (1986) e Timpson, Burgoyne, Jones e Jones (1997).

Richard Courtney (2010), ao buscar estruturar as bases intelectuais do teatro na educação, demonstra que a utilização de ferramentas dramáticas no contexto educacional é antiga e aponta experiências que iniciam no mundo grego e romano, passam pelo período medieval, renascença e romantismo encontrando ainda mais pluralidade de ações e atenção da filosofia, educação, psicanálise, antropologia, sociologia e linguística no século XX. Sua obra “Jogo, Teatro e Pensamento” é resultado de uma das investigações

mais completas no que concerne ao binômio Teatro-Educação. Em suas conclusões, Courtney aponta que

A característica essencial do homem quando comparado com os primatas superiores é sua imaginação, que é essencialmente dramática. Ao final do primeiro ano de vida, a criança brinca pela primeira vez, desenvolvendo o humor e, ao fingir ser ela mesma ou outrem, personifica. Essa identificação é a qualidade básica do processo dramático, quer quando somos jovens e fingimos ser um leão ou um “mocinho” ou, quando somos mais velhos “colocamo-nos no lugar de alguém” ou imaginamos as possibilidades inerentes de uma situação. Segue-se que a imaginação dramática, sendo parte tão importante do modo humano de viver, deve ser cultivada por todos os métodos modernos de educação (COURTNEY, 2010, p. 281).

O autor também aponta relações estreitas entre o fazer teatral e o desenvolvimento humano no que diz respeito à memória, à linguagem e ao pensamento investigadas tanto pelo behaviorismo quanto pelo construtivismo. Recorre a Piaget para demonstrar como o jogo dramático está diretamente relacionado ao desenvolvimento da criança. Por meio do jogo, a imaginação dramática interioriza objetos, conceitos e permite a construção de significados para o indivíduo.

Segundo Koudela e Santana (2005), na pedagogia do teatro a ideia de jogo é plural e foi mobilizada por diversos escopos teóricos diferentes, sendo Viola Spolin a referência mais influente no que se refere aos jogos teatrais. Apesar de conhecida pela sistematização de seus jogos para o trabalho com crianças e adolescentes, Spolin indica a realização dos jogos teatrais em qualquer faixa etária como mecanismo de aprendizagem de diversas competências, solução de problemas e inteligência relacional. “Todo jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe um problema a ser solucionado” (SPOLIN, 2010, p. 05). Nesse sentido, o grupo aprende a respeitar seus acordos a partir das regras combinadas, ao mesmo tempo em que exercita sua inventividade para solucionar as crises que o próprio jogo apresenta. Para ela, a criatividade e a busca por novas maneiras de experimentar os jogos dramáticos deve ser sempre aceita e encorajada pelos educadores.

Compartilhamos do pressuposto de Spolin e outros autores que investigam o campo do Teatro-Educação de que a prática dos jogos teatrais, enquanto processo de aprendizagem e construção de autonomia, é profícua em si mesma. Ou seja, não há a necessidade de que necessariamente um processo educativo que utilize ou seja centrado no fazer teatral, culmine ou tenha como objetivo a produção de um espetáculo. Nossa

proposta formativa é composta de jogos e atividades que emergem da Improvisação Teatral.

Improvisação Teatral

De maneira geral, definimos algo como improvisado quando não tem (ou desvia do) planejamento, é feito às pressas ou resolve algum problema a partir de alguma alternativa não esperada, por conta de alguma mudança de planos ou contexto. No teatro, especificamente, o mesmo senso comum entenderá improvisado como uma saída para o ator que por algum motivo saiu do roteiro, seja porque esqueceu a fala ou precisou lidar com alguma situação inesperada, de modo que a atuação improvisada seria o caminho para tentar voltar o quanto antes para o texto planejado. Entretanto, a improvisação para além de seu sentido cotidiano também é técnica, linguagem e produto teatral.

Neste trabalho entenderemos improvisação teatral como: jogos e cenas teatrais performados sem roteiro, ou seja, sendo criados no mesmo momento em que acontecem, sem ensaio prévio (ARGENTINO, 2013). Para Muniz (2015), existem três principais formas de uso e entendimento da Improvisação Teatral na contemporaneidade: como formação, como processo e como espetáculo. A primeira delas é a improvisação como formação do ator. No processo de aprendizagem e desenvolvimento teatral, o ator passa por diversos jogos e exercícios que despertam seu corpo e sentidos para a prática, assim como criam e recuperam registros sensoriais que serão utilizados no fazer teatral. Grandes diretores e teatrólogos como Spolin, Stanislavski, Artaud, Boal, Moreno, Johnstone e muitos outros utilizaram dos exercícios de improvisação para o desenvolvimento do ator.

O segundo uso da Improvisação diz respeito ao processo de criação dos espetáculos. As cenas sem roteiro são, nessas situações, exercícios de criação em que os atores, estimulados por algum jogo teatral, personagens ou temas específicos, constroem cenas e avaliam se estas passam a fazer parte do roteiro do espetáculo. A improvisação é então um dos caminhos, ferramenta de criação e experimentação que tem como objetivo final a construção de cenas não-improvisadas. Parte-se de práticas de teatro construído espontaneamente para que, ao serem observadas e reelaboradas, estas cenas sejam posteriormente ensaiadas e planejadas. É um entendimento da improvisação enquanto processo criativo.

A Improvisação enquanto formação e enquanto processo são as formas mais comuns de se compreender a linguagem. Há, entretanto, um terceiro uso da Improvisação

Teatral. É o que Mariana Muniz (2015) chama de “Improvisação como Espetáculo”. A pesquisa e prática da improvisação como espetáculo é recente quando comparada à história do teatro como um todo, de modo que ainda é escassa a produção acadêmica específica, como apresentado na introdução. Apesar disso, a pesquisadora, em sua tese de doutorado, realizou um trabalho investigativo de mapeamento das principais formas em que o Improviso foi apresentado diretamente como espetáculo, como produto final em que o público acompanha em tempo real a espontaneidade dos atores ao criar espetáculos inteiros (ou cenas menores) na hora, sem a existência de um roteiro prévio, e a partir de diferentes estímulos e dispositivos dramaturgicos que variam conforme a prática escolhida. É a partir desta última forma que foram organizadas as atividades como possibilidades metodológicas na Educação para a Democracia abordadas por esta tese.

Dialogam com este último tipo de improvisação alguns trabalhos com os quais estamos dialogando, sendo o primeiro deles o Teatro Espontâneo de Jacob L. Moreno, pioneiro na linguagem da Improvisação como espetáculo, no início do século XX, sendo justamente esta prática que o levou para as pesquisas e fundamentações que culminaram no Teatro Terapêutico (que posteriormente se desenvolveu dando forma ao Psicodrama, Sociodrama e outras técnicas da Socionomia) criado pelo autor, atualmente conhecido e investigado mundialmente.

Nossa segunda base de investigação relacionada à improvisação é o Teatro do Oprimido¹⁷, método criado pelo teatrólogo, diretor e dramaturgo Augusto Boal a partir dos anos 1970, e atualmente difundida em vários países e com profundos desdobramentos e aplicações. Há um diálogo e inspiração direta com nosso trabalho, considerando que o Teatro do Oprimido tem já como ponto de partida um diálogo com a política e a sociedade, sendo que a própria prática se propõe política à priori. Ainda assim muitos de seus jogos e práticas tem características semelhantes com as demais práticas de Improvisação Teatral para além de suas dimensões propriamente políticas.

A terceira base da Improvisação que nos aprofundaremos é aquela que inicia com Viola Spolin e Keith Johnstone, embora não se restrinja a estes. A partir dos anos 1960, o dramaturgo e diretor teatral Johnstone desenvolveu uma série de fundamentos e exercícios que visam a construção da improvisação como espetáculo, dialogando

¹⁷ Ressaltamos que tanto a Socionomia de Moreno quanto o Teatro do Oprimido não são metodologias desenvolvidas especificamente tendo a Improvisação como espetáculo como finalidade. Contudo, as cenas não-roteirizadas e a criação teatral espontânea são aspectos centrais nestas linguagens, como exploraremos a seguir.

diretamente com a criatividade e espontaneidade dos atores. Duas décadas antes de Johnstone, Spolin também desenvolvia um compêndio de jogos de improvisação estruturados, pensando o desenvolvimento não só do ator, mas a formação humana como um todo, direcionando seu trabalho para a educação. Outros diretores e grupos¹⁸ também desenvolveram pesquisas sobre a Improvisação como espetáculo, dialogando e acrescentando novos princípios e exercícios. Neste trabalho, denominaremos estas experiências como Impro Contemporânea, ou simplesmente Impro.

O universo da Improvisação Teatral não se esgota nas bases escolhidas. Para além de Boal, Moreno, Johnstone e Spolin, Muniz (2015) destaca pesquisas relevantes na Improvisação como a Comédia Improvisada de Jaques Copeau, o “Living Theatre” de Judith Malina e Julian Beck, o “Playback Theatre” de Jonathan Fox, o “The Compass Players” e “The Second City”, e o Match de Improvisação de Robert Gravel e Yvon Leduc. Sabemos que é um universo em expansão, com linguagens sendo experimentadas em diversas direções. Os próprios Psicodrama e Teatro do Oprimido possuem linguagens derivadas e pesquisadores, terapeutas e diretores teatrais investigam seus métodos para encontrar novas possibilidades para diferentes demandas. Teatrógora é uma delas.

Várias destas bases e formas de improvisação teatral também já foram ou tem sido utilizadas de diferentes maneiras na educação escolar. Berk e Trieber (2009) afirmam que as pesquisas têm trazido evidências de que a improvisação na educação pode promover o desenvolvimento da espontaneidade, intuição, interatividade, raciocínio indutivo, escuta ativa, expressividade verbal e não-verbal, interpretação de papéis, criatividade, trabalho em equipe e pensamento crítico.

Improvisational Techniques, sometimes referred to as activities, exercises, or games, are tools that can be added to any existing set of teaching strategies. They can increase students awareness of problems and ideas fundamental to their intellectual development. Disciplined improvisation provides instructors with a way to conceptualize creative teaching within curricular structures (BERK e TRIEBER, 2009, p. 30).¹⁹

¹⁸ Del Close, Charna Halpern, Paul Sills, Omar Argentino, Gustavo Miranda, Marcelo Savignone, José Luis Saldaña, Patricia Ryan Madison, Matt Bresser, Ben Hauck, Marcio Ballas, César Gouvêa, Rhena de Faria, Impromadrid, Cia. Do Quintal, The Second City, Áccion Impro, Upright Citizens Brigade, entre inúmeros outros.

¹⁹ Técnicas de Improvisação, algumas vezes referidas como atividades, exercícios ou jogos, são ferramentas que podem ser incluídas em qualquer modelo existente de estratégias de ensino. Elas podem ampliar a consciência dos estudantes a respeito de problemas e ideias fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual. O treinamento disciplinado da improvisação prepara educadores que conseguem desenvolver um ensino criativo dentro de estruturas curriculares. (Tradução nossa).

As linguagens e técnicas que exploramos neste capítulo caminham neste mesmo sentido, enquanto ferramentas que não só buscamos aproveitar na prática e compreensão de determinados conteúdos, mas que em si mesmas já proporcionam uma série de benefícios que são ao mesmo tempo fins e meios para o tipo de atitudes e saberes democráticos que buscamos desenvolver.

Apresentada esta base, propomos agora mobilizar os fundamentos de cada uma das linguagens que dialogam diretamente com nossa construção e ao mesmo tempo investigar as maneiras em que dialogam entre si.

1.2 A SOCIONOMIA DE JACOB LEVY MORENO

*“Um Encontro de dois: Olhos nos olhos, face a face.
E quando estiveres perto, arrancarei teus olhos e
colocarei no lugar dos meus.
E arrancarei meus olhos para colocar no lugar dos teus;
Então te verei com os teus olhos
e tu me verás com os meus.”
J. L. Moreno*

Jacob Levy Moreno (1889-1974) foi um médico, psicólogo e filósofo austríaco reconhecido desde a primeira metade do séc. XX por seu trabalho pioneiro com terapia de grupo e pelo desenvolvimento do Psicodrama e do Sociodrama, ambos com aplicações terapêuticas, organizacionais e educacionais. Apesar de o conjunto de sua teoria ter passado a ser reconhecido pelo nome de um de seus métodos (Psicodrama), apresentaremos a seguir a organização de sua obra a partir da nomenclatura pretendida pelo próprio autor. Moreno nos apresenta a *Socionomia* (ou Projeto Socionômico), arcabouço conceitual que pressupõe que o indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais e, portanto, tem como foco central a teoria, prática e desenvolvimento dessas inter-relações (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988).

A Socionomia se divide em três áreas a partir da natureza de sua finalidade. A primeira delas é a Sociodinâmica, que traz a fundamentação conceitual que sustenta o método. Moreno parte de uma concepção fenomenológica que “entende que um ser só existe em relação ao outro e com a sua percepção do outro” (SOUZA; DRUMMOND, 2018). O aprofundamento dessa concepção o faz desenvolver a teoria dos Papéis, do Encontro, do Momento, da Triconomia Social, da Matriz de Identidade e da Tele. E

também estas teorias encontram colaboradores e intelectuais que continuam as desenvolvendo na atualidade²⁰. Mobilizaremos algumas destas ideias neste trabalho.

A segunda área da Socionomia é a Sociometria, que busca compreender as relações a partir de um sistema de medidas que emergem de avaliações dos vínculos nos quais o indivíduo se insere. Apesar de ter aplicações possíveis para as áreas terapêuticas, as técnicas da sociometria encontraram uso e divulgação mais forte na área organizacional, onde é utilizada como mecanismo de pesquisa de clima e saúde das organizações.

A terceira (e mais conhecida) área é a Sociatria, que objetiva o tratamento e a terapêutica das relações sociais. Aqui se encontram o Psicodrama e o Sociodrama, que surgiram de pesquisas com o Teatro Espontâneo. A Sociatria apresenta um conjunto de ferramentas e práticas sustentadas nas teorias morenianas e que permitem trabalhar e tratar as relações e vínculos dos indivíduos a partir dos papéis que representam no cotidiano²¹. Quando o foco da ação é o tratamento de cada indivíduo, utiliza-se o Psicodrama. Quando o foco da ação é o tratamento de um grupo e suas relações, utiliza-se o Sociodrama (SOUZA; DRUMMOND, 2018). Ambos os métodos compartilham ferramentas, pressupostos teóricos e podem ser aplicados em diversas áreas, de modo que comumente o Psicodrama é mais utilizado com a finalidade terapêutica e em Psicoterapias de grupo, enquanto o Sociodrama é largamente utilizado na educação, saúde e organizações em geral. Para compreender as práticas e técnicas psicodramáticas, necessitamos passar por alguns elementos da Sociodinâmica elaborada por Moreno. O ponto de partida para essa compreensão, porém, não está na Filosofia, Medicina ou Psicologia. Inicia-se pelo Teatro.

O Teatro da Espontaneidade

A partir de 1921, Moreno cria o Teatro Vienense de Espontaneidade, que funcionou até 1932. Este tinha como objetivo produzir uma revolução no teatro e se caracterizava por quatro elementos específicos: a) eliminação do texto escrito (roteiro); b) participação da audiência, de modo que todos são participantes-atores; c) atores e

²⁰ Jaime G. Rojas-Bermúdez, Rosa Cukier, Dalmiro M. Bustos, Victor R. Dias, Peter Felix Kellermann, Regina Fourneaut Monteiro, Moisés Aguiar, entre outros.

²¹ Há literaturas que consideram que o conjunto das técnicas também faz parte da Sociodinâmica. Entendemos que as técnicas psicodramáticas estão entre a Sociodinâmica e a Sociatria, estando em uma sua origem teórica e em outra sua aplicação prática.

plateia como únicos criadores e tudo é improvisado; d) desaparecimento do antigo palco para um palco-espço, espaço da vida (MORENO, 1984).

Em “O Teatro da Espontaneidade”²², Moreno descreve a origem do teatro (em seu formato clássico) e a necessidade de sua transformação através da espontaneidade. A partir das experiências práticas que surgiram a partir desta nova forma de fazer teatral, sugere a estrutura arquitetônica teatral como a ideia de palco reconfigurada (um palco central em meio a audiência, elevado e sem coxia) e apresenta os princípios e formas que guiam a linguagem, além de possibilidades para a formação do elenco e a discussão da ideia de espontaneidade, um conceito central e que perpassa toda a obra moreniana. Para Moreno,

O teatro da espontaneidade tem a tarefa de servir ao momento. Retrata os eventos diários mas não com a concreta impetuosidade dos parlamentos, cortes de justiça e jornais, mas isento – num senso espontâneo – da maquinaria dos incentivos e interesses pessoais. Seu repertório poderá conter produções poéticas bem como problemas sociais. [...] A realidade dos conflitos através dos quais cada um dos espectadores é também particular e subjetivamente afetado faz retornar ao teatro a imediatidade do relacionamento com a audiência, por ele perdida (MORENO, 1984, p. 83).

Nesse sentido, Moreno propõe um teatro do momento, construído no aqui e agora, de maneira que supere clichês de forma e conteúdo e esteja livre para organizar seu repertório a partir da audiência (não mais passiva, mas participante) que se encontra ali, em contraste ao teatro clássico em que o dramaturgo e o texto podem, em boa parte das vezes, já estar distantes da audiência não só em tempo e espaço, como também em identificação.

É importante ressaltar que, apesar de ser uma proposta revolucionária para o teatro do ponto de vista da improvisação teatral, considerando que a linguagem estava praticamente abandonada desde a decadência da Comédia dell’arte no fim do século XVIII (MUNIZ, 2015), o Teatro da Espontaneidade de Moreno não foi bem recebido pela imprensa e pela crítica. Moreno relata que quando as apresentações eram bem sucedidas e a espontaneidade pretendida era alcançada, o público imaginava que as cenas haviam sido combinadas e estavam sendo enganados. Por outro lado, quando falhavam, a crítica era de que construir a dramaturgia espontaneamente simplesmente não funcionava.

Além da improvisação com roteiros livres, Moreno também realizou experimentos com o “Jornal Vivo”, formato de Teatro Espontâneo em que os disparadores

²² Livro originalmente publicado por Moreno em 1923.

dramatúrgicos eram retirados a partir dos jornais do dia²³, entretanto, ainda assim não alcançou os resultados esperados, pelos mesmos motivos mencionados anteriormente. Foram as experiências com estes formatos de Teatro Espontâneo que o levaram à criação das técnicas terapêuticas psicodramáticas. Com a prática, Moreno notava que os atores experimentavam transformações psicológicas positivas, sendo algumas destas relatadas em suas primeiras obras. Estes primeiros “atores-pacientes” permitiram consolidar as bases do trabalho teórico e terapêutico que será desenvolvido ao longo de sua vida²⁴.

Um ponto central para compreender o Teatro Espontâneo é a própria ideia de espontaneidade. Rosa Cukier (2002) e Eugênio Martín (1996) já apontaram como a escrita de Moreno é complexa, algumas vezes contraditória, e o termo espontaneidade está presente de diversas formas ao perpassar sua obra, sendo assim plurais os usos do conceito. Um entendimento mais comum é a espontaneidade como “capacidade de agir de modo adequado diante de situações novas, criando uma resposta inédita ou renovadora ou, ainda, transformadora de situações preestabelecidas” (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988). Para Moreno, a resposta espontânea só é possível no aqui e agora, sem ser desencorajada pelas conservas culturais²⁵. Nesse sentido, a espontaneidade tem relação direta com a liberdade para que o indivíduo possa agir a partir de si, sem que influências exteriores ou interiores fora de seu controle determinem a direção da ação.

Outro aspecto significativo do conceito é sua inter-relação com a criatividade. A espontaneidade permite respostas renovadoras para situações, problemas ou demandas que o indivíduo enfrenta, sejam estas novas ou não. Desta forma, o fator criativo de uma ação é resultado direto da ação espontânea. Assim como outros pesquisadores atuais da criatividade (CARSON, 2011; CSIKSZENTMIHALYI; SAWYER, 1995; OSTROWER, 1977), Moreno já apontava, no início do século XX, a criatividade como inata ao ser humano, uma habilidade que resulta da espontaneidade, sendo esta o “mais antigo dos fatores filogenéticos a compor o comportamento humano, [...] um estágio embriônico de desenvolvimento, mas que contém possibilidades ilimitadas de treinamento” (MORENO, 1984, p. 20), que nos levam à Teoria dos Papeis.

²³ O “Jornal Vivo” de Moreno combinado ao “Teatro Jornal” de Boal inspiram uma das atividades realizadas em nossa prática formativa na pesquisa-ação.

²⁴ O mais famoso é o Caso Bárbara, uma das atrizes do Teatro Vienense de Espontaneidade, o primeiro caso que inspirou e deu origem ao teatro terapêutico de Moreno.

²⁵ Conserva Cultural é um conceito moreniano que se refere a comportamentos, hábitos, usos, costumes e mesmo formas de arte que se mantêm inalterados em uma determinada cultura (GONÇALVES; WOLFF, ALMEIDA, 1988). São os elementos de uma sociedade que representam o *status quo* e sustentam a reprodução do mesmo, impedindo ações verdadeiramente livres e criativas.

A Teoria dos papéis

Para Moreno (2009), papel pode ser definido como unidade observável de conduta, que compreende tanto unidades de representação teatral como de ação e funções sociais. O papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento em que reage a situações com circunstâncias específicas.

Desta forma, os exemplos de papéis que o indivíduo pode assumir são incontáveis: profissionais (marceneiro, médica, jardineiro etc.), podem ser observados por classe social (empregador, operário, latifundiária etc.), constituídos por ações e atitudes (líder, negociador, repressor etc.), afetivos (amiga, inimigo, cônjuge etc.), familiares (pai, filha, avô, etc.), institucionais (diretora, gerente, deputado etc.), entre outras inúmeras categorias possíveis de enquadramento e levantamento de papéis sociais que emergem em diversas circunstâncias (GOLÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988). Para Moreno (2014), os papéis só existem em relação, e dependem de papéis complementares desempenhados por outros indivíduos para que possam fazer sentido.

A partir desta ideia base, a teoria moreniana desenvolve o conceito de papel psicodramático. Diferente das ações em seu contexto cotidiano, em seus diversos papéis, o papel psicodramático é aquele desempenhado dentro de uma prática de psicodrama (ou sociodrama), na qual, em um ambiente simulado a partir do drama²⁶ (teatro espontâneo ou jogos teatrais), o indivíduo experimenta a vivência de diversos papéis conduzido por um diretor. Sendo o psicodrama uma proposta terapêutica, as técnicas utilizadas dentro dele permitem o tratamento das relações, de modo que a partir das vivências simuladas de diversos papéis o indivíduo tente ressignificar suas relações e torná-las télicas (fundadas na empatia), tendo como resultado a cura de patologias psicológicas (MORENO, 2014).

Como já observamos, enquanto a prática do Psicodrama está centrada no indivíduo e os papéis que desempenha em cada um de seus vínculos, o Sociodrama está direcionado para as relações e problemáticas que emergem nos grupos e na sociedade como um todo (FLEURY; MARRA, 2010), assim como a exploração e o desenvolvimento de papéis exercidos em grupo. Nesse sentido, em uma sessão psicodramática é possível, por exemplo, tratar determinada patologia de um paciente

²⁶ Para Moreno, os papéis podem ser vividos de forma psicodramática fora do ambiente simulado de prática somente quando estão em seu potencial de exploração a partir de uma espontaneidade já desenvolvida.

(protagonista) a partir de seus papéis de pai, de marido, de filho etc. Já em uma sessão de sociodrama, não há protagonista, portanto se explora um ou mais papéis de um determinado grupo. Por exemplo, um grupo de professores poderia participar de um Sociodrama planejado para explorar seu papel de professor a partir de seus vínculos com os alunos, ou a partir das relações entre o próprio grupo de professores, ou pensando o papel dos professores em relação à gestão e assim por diante. As possibilidades são infinitas.

Seguindo a linha de pensamento moreniana, todos os indivíduos exploram e desenvolvem seus diferentes papéis (sociais, familiares, profissionais etc.) ao longo da vida, independente de participarem de sessões de Psicodrama ou Sociodrama. Estes papéis são mais ou menos explorados a partir das experiências pessoais de atuação cotidiana do papel, acúmulo de conhecimentos e saberes, desenvolvimento de competências relacionadas a estes papéis, relacionamentos diversos com papéis complementares, experiências artísticas e processos catárticos de tomada de consciência de naturezas diversas (terapêuticas ou não) etc. Quanto mais desenvolvida e consciente é a atuação de um papel, mais relações saudáveis e télicas ele produz e mais sentido será produzido nesta ação, tanto para o indivíduo como para o grupo. Em outras palavras, há mais espaço para ações espontâneas, adequadas tanto a si mesmo quanto às circunstâncias em que estão inscritas. A partir destes pressupostos, questionamos: em que momentos o indivíduo explora e desenvolve o seu papel de cidadão? Este papel tem recebido atenção e cuidado o suficiente por parte dos indivíduos e da sociedade como um todo?

Como já foi apontado, o contexto atual é de afastamento e apatia política, distância e desconfiança das instituições democráticas e ausência significativa de processos de educação formal direcionados para a educação política, embora a legislação, os currículos em geral e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) cite(m mesmo que de forma superficial) a educação para a cidadania. Nesse sentido, a partir das pesquisas apontadas em nossa fundamentação teórica, sabemos que há um déficit de exploração e desenvolvimento do papel de cidadãos dos indivíduos, não somente no plano individual, mas enquanto grupo. Este papel, assim como os demais, tem potencial para ser desenvolvido dentro de práticas e técnicas morenianas enquanto papel psicodramático. Ou seja, se tratando de uma questão que ultrapassa os limites do indivíduo, pode ser trabalhado em um sociodrama que seja direcionado exatamente para os elementos,

princípios e competências que levantamos no segundo capítulo. A prática formativa Teatrágora se propõe, em certa medida, como um sociodrama para o papel de cidadão²⁷.

Considerando o recorte de área e tema pressupostos nesta pesquisa, somados aos benefícios e potências que já identificamos na inter-relação entre Teatro e Educação, nos interessa aprofundar no desenvolvimento das práticas da socionomia moreniana especificamente em âmbito escolar. A pesquisa mais significativa nesse sentido foi desenvolvida por Maria Alicia Romaña em seu *Psicodrama Pedagógico*.

Psicodrama Pedagógico e Pedagogia do Drama

Ao final da década de sessenta, momento de grande difusão do projeto sociônomico de Moreno e do Psicodrama terapêutico, Maria Alicia Romaña desenvolveu experiências de aplicação da metodologia psicodramática em sala de aula, trabalho de alguns anos que foi sendo sistematizado até se tornar o *Psicodrama Pedagógico*. Este é um método educacional psicodramático que propõe apresentar instrumentos para que o educador alcance, com seus alunos, a integração entre conhecimento adquirido e experiência vivida (ROMAÑA, 1985). Anos mais tarde a autora amplia sua teoria e incorpora o *Psicodrama Pedagógico* ao escopo do que ela denomina de *Pedagogia do Drama*, teoria pedagógica que se sustenta na articulação entre as obras de Vygotsky, Freire e Moreno (ROMAÑA, 2004).

Para a autora, como método didático, o psicodrama não só garante a aquisição do conhecimento a nível intelectual e intuitivo, mas também leva a uma participação e engajamento maior do aluno, incluindo também uma mobilização e utilização mais completa de seu corpo, ao mesmo tempo em que facilita ao professor o manejo do grupo como unidade. Por conta dessas qualidades, percebe-se que a medida em que os alunos evoluem na prática, as técnicas dramáticas facilitam, para além da integração do conhecimento, a integração de aspectos socializantes e estilos de conduta, de modo que abrem novas perspectivas na maneira como agem e se relacionam com o ambiente (ROMAÑA, 1985).

As práticas pedagógicas e formativas de Romaña foram utilizadas para finalidades diversas, como: fixar a explorar o conhecimento; encontrar soluções para questões

²⁷ Esta é uma forma de enxergar a prática formativa, a partir das lentes do arcabouço psicodramático. Defendemos que a Teatrágora enquanto metodologia ultrapassa os limites do sociodrama devido aos seus diálogos com o Teatro do Oprimido e a Improvisação Teatral.

disciplinares; desenvolvimento e exploração de papéis sociais; prevenção de situações ansiogênicas; sensibilização de grupos (tanto de alunos como de educadores e profissionais da educação em geral); elaboração de mudanças no cotidiano escolar e avaliação do trabalho em equipe.

Nesse momento, nosso foco se direciona para os aspectos práticos e objetivos do Psicodrama Pedagógico, que serão aproveitados no desenvolvimento e execução das práticas da proposta Teatrágora. São eles as fases, os elementos e as técnicas do trabalho psicodramático utilizados tanto no Psicodrama, quanto no Sociodrama e no Psicodrama Pedagógico. Para evitar uma confusão conceitual cabe dizer que, apesar de seu nome, o Psicodrama Pedagógico está muito mais próximo de Sociodramas temáticos do que do Psicodrama Terapêutico.

O trabalho em geral no psicodrama é composto por três fases: *aquecimento*, *dramatização* e *compartilhamento* (ou comentários). Em processos formativos podem ser incluídas as etapas de *elaboração* e *processamento*.

A prática do Psicodrama com finalidade pedagógica deve sempre iniciar pela fase de aquecimento. Este é dividido em inespecífico e específico (GONÇALVES, 1988). O aquecimento inespecífico não está necessariamente relacionado ao tema do encontro (ou tema da aula). Seu objetivo é apreender o clima dos participantes e propor um estado relaxado que facilite as conexões e o foco, despertando um estado de atenção e disponibilidade para a prática. Em seguida há o aquecimento específico, com exercícios ou jogos teatrais já direcionados para o tema do encontro, seja com intenção de avaliação diagnóstica²⁸ ou já apresentando direta ou indiretamente os conteúdos que serão aprofundados na sequência.

A ideia de aquecimento não é exclusividade de Moreno e está presente em diversos manuais e teorias teatrais. Dificilmente práticas de aulas e grupos de teatro iniciam sem que haja um despertar do corpo, dos sentidos e uma preparação mais direcionada para o trabalho específico do encontro. Os estudos em improvisação e jogos teatrais em sala de aula, assim como as experiências relatadas com o Psicodrama Pedagógico permitem inferir a potência didática que há na estruturação de um encontro com finalidade pedagógica em fases que antecedem e sucedem o objetivo ou prática principal do mesmo, de modo que somos levados a questionar em que medida o uso de aquecimentos em aulas cotidianas da educação básica poderia promover alterações

²⁸ Utilizamos o termo Avaliação Diagnóstica a partir de Luckesi (2011), com o sentido de conhecer os participantes, o que sabem sobre o assunto, sua bagagem cognitiva e/ou seus interesses em relação à prática.

significativas na atenção e engajamento dos estudantes durante as aulas. Nosso trabalho não dará conta de verificar esta hipótese, visto que na pesquisa empírica não trabalhamos com o período de aulas tradicional e nem diretamente com estudantes. Ainda assim, registramos a ideia enquanto provocação válida.

Após os aquecimentos, entra-se na fase de dramatização, em que podem ser utilizados jogos dramáticos, jornal vivo, teatro espontâneo e role-playing em interlocução as técnicas psicodramáticas em um contexto de sociodrama (ROMAÑA, 2004). Nossa proposta de prática formativa realizou um misto de práticas entre as elencadas acima, assim como o uso de algumas técnicas psicodramáticas específicas que descreveremos no terceiro capítulo.

A terceira fase é a de compartilhamento (ou comentários), em que se expõem as sensações, percepções e reflexões que uma determinada prática possa ter ocasionado. De acordo com os objetivos do educador, o compartilhamento pode ser feito de uma única vez ao final da prática ou após cada atividade (ou atividades específicas). O compartilhar deve sempre ter uma intenção de liberdade para os participantes, de modo que não devem ser coagidos a expressar suas percepções e nem sentir que serão julgados pelas ideias que emitirem. Esse clima de confiança no grupo é condição necessária para que não sejam criadas resistências externas que impeçam a espontaneidade nos participantes.²⁹

A quarta e quinta fases são a elaboração e o processamento. A elaboração diz respeito a uma condução mais intensa de momentos de compartilhamento por parte do educador, no que se refere a rememorar momentos específicos da prática, provocar debates, provocar a formulação de hipóteses ou sínteses e mediar a apreensão de conceitos pelos participantes.³⁰

Por último, o processamento é a reflexão sobre a condução, aplicação e validade de todas as práticas, jogos e dramatizações experienciados pelo grupo durante o encontro. Pensada inicialmente para a formação de novos psicodramatistas terapeutas, a etapa de processamento se mostra extremamente profícua no contexto do Psicodrama com finalidade pedagógica. Os encontros de nossa prática formativa realizada em Investigação-ação docente foram organizados tendo como base as fases da prática psicodramática aqui relatadas.

²⁹ Relembramos que, para Moreno, espontaneidade não tem o sentido de resposta impulsiva ou irrefletida, mas adequada às circunstâncias e às interações do momento.

³⁰ Esta definição de elaboração é específica para práticas psicodramáticas em contexto formativo/pedagógico.

A teoria moreniana e seus continuadores conta com incontáveis obras em áreas diversas. Fizemos aqui um esforço de síntese a respeito dos principais aspectos que estamos dialogando e utilizando em nossa pesquisa. Continuamos nossa fundamentação realizando esse mesmo movimento agora direcionando-o para o Teatro do Oprimido.

1.3 O TEATRO DO OPRIMIDO DE AUGUSTO BOAL

“Todo o teatro é político, ainda que não trate de temas especificamente políticos. Dizer “teatro político” é um pleonasma, como seria dizer “homem humano”. Todo o teatro é político, como todos os homens são humanos, ainda que alguns se esqueçam disso.”

Augusto Boal

Augusto Boal (1931-2009) foi um diretor, dramaturgo, escritor e ensaísta brasileiro, criador do método Teatro do Oprimido, trabalho pelo qual é reconhecido internacionalmente e pelo qual foi nomeado embaixador mundial do teatro pela UNESCO em 2009.

Assim como o projeto socionômico de Moreno, o Teatro do Oprimido é um método amplo que abriga tanto pressupostos filosóficos que dão sentido à prática quanto um conjunto de técnicas, jogos e exercícios teatrais com finalidades diversas. Para compreendê-lo, é preciso olhar para as bases e motivações do próprio fazer teatral.

Para Boal (2009, 2010), o teatro é uma vocação humana em essência, de modo que pertence e pode ser explorada por todos. Nas primeiras experiências registradas na Grécia antiga, haviam os “cantos ditirâmicos”, festas populares em que todos podiam participar. Então inicia-se um processo histórico que o autor denominou “Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles”³¹, em que aos poucos a aristocracia criou separações e exclusões no fazer teatral. Primeiro, há a divisão entre palco e plateia, de modo que alguns representam enquanto o público permanece sentado, de forma receptiva e passiva. Em seguida há a divisão dentro da própria dramaturgia, entre protagonista e coro. O que completa o sistema é a catarse (a partir da visão de Aristóteles, criticada por Boal), em que o público é “embriagado” e “encantado” pelo espetáculo, bloqueando sua capacidade de visão crítica sobre o que assiste. Os infortúnios vividos pelos personagens nas tragédias gregas provocam sentimentos de piedade e medo, de modo que os elementos trágicos

³¹ Segundo Boal, esse sistema não foi criado por Aristóteles, porém este contribuiu para sua sistematização.

“purificam” os espectadores de seus comportamentos e sentimentos antissociais, levando-os a atitudes passivas e conformistas (VILLA, 2011). Para Boal, este tipo de experiência teatral caminha na contramão da potência de transformação da realidade que o teatro pode promover.

Após estabelecer esta crítica, Boal (2010) retoma Bertold Brecht (1898-1956), dramaturgo e encenador alemão que propõe uma quebra com o teatro naturalista comumente praticado na Europa, de modo que este partiu também de uma crítica a Aristóteles. Para Brecht, o encantamento produzido pelo teatro naturalista, em que o espectador é tomado pela ilusão da interpretação realista e pela catarse definida a partir da poética aristotélica, não servia para a classe operária, porque ao reproduzir e criar identificação com as ideologias da classe dominante (o teatro naquele momento era uma atividade burguesa), perpetuava as explorações de classe enunciadas pela teoria marxista.

Brecht então propõe a construção de um teatro que produz quebras neste encantamento. Sua dramaturgia pertence ao teatro épico, gênero literário alemão que compreende a dimensão pública, da esfera política, da esfera econômica e do que acontece nas ruas, em contraponto ao gênero dramático e lírico que tomavam conta da dramaturgia teatral naquele momento (COSTA, 2010). Para além dos temas de suas peças, a construção da encenação brechtiana deixa clara a separação entre ator e personagem, para que o público possa “ver de longe, sem se envolver”³², tornando possível o sentir e o pensar sobre as histórias e personagens dos espetáculos a partir das próprias ideias.

Há avanços significativos na história do teatro a partir de Brecht e sua influência nas artes em geral é inegável quando nos debruçamos sobre a produção artística e acadêmica que dialoga direta ou indiretamente com o autor. O Teatro do Oprimido é um desdobramento direto do diálogo com o teatro de Brecht. Entretanto, Boal aponta seus limites, já que nele ainda permanece a divisão entre plateia e público. Em Brecht o palco deixa de local da ilusão e se torna propriedade dos atores e personagens, o dramaturgo não se esconde, revela e se revela, expondo seus pensamentos. Porém o espectador permanece espectador, mais próximo de uma postura passiva do que ativa.

Como se sabe, toda tomada de palavra é uma tomada de poder: mesmo em Brecht, só o dramaturgo toma a palavra, não o cidadão. É verdade que, em certa época Brecht ensaiou formas mais participativas de teatro; preconizou a dinamização da plateia. Em alguns de seus poemas, intuiu a possível utilização do teatro pelos espectadores, torna-os artistas. Mas, em seu grande teatro, o muro entre palco e plateia não veio abaixo (BOAL, 2003, p. 37).

³² Verfremdungseffekt: o estranhamento.

É justamente essa barreira que o Teatro do Oprimido se propõe a quebrar. Entendendo o teatro como vocação da qual somos sistematicamente expropriados, o método propõe uma reapropriação dos meios de produção teatral. Partindo do princípio de que a linguagem teatral é a linguagem humana, por excelência, Boal (2001, 2003, 2009, 2010) pretende explorar o potencial dos indivíduos enquanto *spect-atores*: Atores porque agem, espectadores porque observam. As técnicas, exercícios e jogos do Teatro do Oprimido foram pensadas para todos, independentemente da profissionalização no fazer teatral. Essa intenção de multiplicação da linguagem nos mais variados meios e seu foco em agir diretamente em contextos que originalmente careceriam de formação teatral (por esta ser tradicionalmente burguesa), tais como associações de bairro, comunidades carentes, assentamentos, movimentos sociais, hospitais psiquiátricos, presídios etc. Uma das características fundantes do Teatro do Oprimido é compartilhar a linguagem teatral e o desenvolvimento de potências humanas que ela provoca com todos, principalmente e primordialmente com os oprimidos, aqueles que não têm seus direitos civis, políticos e sociais plenamente atendidos e encontram-se em situações diversas de vulnerabilidade em seus mais variados graus³³.

A Árvore do Teatro do Oprimido

Para compreender o conjunto de técnicas e fundamentos que caracterizam o Teatro do Oprimido, Boal desenvolveu um recurso imagético tendo a árvore como metáfora para explicar o conjunto da obra.

³³ Diálogo direto com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO



Figura 1 – Árvore do Teatro do Oprimido.

Fonte: Elaborada pelo autor baseado em BOAL (2009) e design de freepik.com

As raízes da árvore são a Estética do Oprimido (BOAL, 2009), formadas pela imagem, som e palavra que podem ser reapropriados e ressignificados pelos indivíduos que têm sido alienados na potência de sua expressão artística e criativa a partir das estruturas sociais de opressão. Em sequência, o tronco que segura a árvore é composto pelos jogos teatrais. Os jogos são o instrumento principal da reapropriação e ressignificação acima referidas e é deles que partem as técnicas teatrais como um todo. No estado de jogo se dispõe a explorar o corpo, a voz, as ideias e a expressividade para além do ambiente repressivo cotidiano. Aqui não nos referimos apenas às opressões

escancaradas pela desigualdade social e pelas estruturas de macropoder, mas a cada pequeno condicionamento (consciente e inconsciente) que surge na vivência social.

A partir dos jogos e suas potencialidades, as primeiras técnicas que fazem parte do método são o Teatro-Imagem e o Teatro-Jornal. O primeiro tem como objetivo produzir nos participantes o pensar com imagens, debater um problema sem o uso da palavra, usando como veículo de expressividade o próprio corpo (BOAL, 2011).

Historicamente, o Teatro-Jornal surge no início da trajetória de Boal, antes da sistematização do Teatro do Oprimido. A prática consiste em diversos exercícios que partem do trabalho teatral com notícias de jornal, projeto que acontece no período em que Boal dirigiu o grupo Teatro Arena, funcionando como um meio de escapar à censura do Regime Militar, já que as cenas eram improvisadas a partir das próprias notícias de cada dia. A partir destas experiências, Boal desenvolveu técnicas de transformação de uma notícia em cena teatral que foram publicadas em um texto de leitura simples com a intenção de ser utilizado tanto para as apresentações do Teatro Arena quanto para fomentar a produção teatral popular (ANDRADE, 2013). Algumas das atividades de nossa intervenção (prática formativa Teatrágora) foram desdobradas a partir do Teatro-Imagem e Teatro-Jornal, de modo que os retomaremos no momento de descrição e análise dos dados.

No centro da copa da árvore (e também um galho do qual se desdobram outros) está o Teatro-Fórum, considerada a técnica que mais deu visibilidade ao Teatro do Oprimido e a mais divulgada em diversos países (Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, 2010)³⁴. É o espetáculo teatral sem barreiras entre público e plateia. Uma peça é encenada até certo ponto, um momento de crise em que os personagens estão em situação de opressão por algum motivo apresentado. Até este momento o espetáculo é próximo ao “teatro clássico”. Então o coringa (diretor e educador no método) abre para o público (agora spect-ator) a possibilidade de participar da história como personagem da própria história ou que se soma nela de modo a pensar alternativas para o conflito enunciado. As ideias dadas pelo público são vivenciadas a partir de improvisações, e os atores se tornam egos-auxiliares a serviço da dramaturgia proposta pelo spect-ator que se voluntariou a

³⁴ Documentário dirigido por Zelito Viana.

intervir. Após as experimentações de possíveis soluções³⁵ para a crise apresentada, elenco e público debatem os resultados.

O objetivo do teatro-fórum não é “vencer” o opressor ou apresentar uma alternativa “correta” para o problema, e sim, provocar a criação de possibilidades distintas de leitura da realidade, em um ensaio para a revolução da vida social. É mostrar que as relações são mutáveis, a partir da atuação e da luta por aqueles que não concordam com o modo como esta se apresenta. Com este exercício de crítica e de simulação da realidade, possibilita-se a afirmação das “cenas” e atos cotidianos como passíveis de mudança e de transformação por meio da alteração do sujeito nas relações na vida social. (CANDA, 2012, p.196)

As atividades de simulação pensadas enquanto exercício de pensamento crítico e ensaio de possibilidades para transformação da realidade se constituem como base inspiradora de grande parte das atividades que selecionamos posteriormente para a construção de nossa prática formativa de Educação Política, seja utilizando diretamente jogos explorados por Boal ou aqueles que pesquisamos em outras fontes.

O Teatro-invisível e o Arco-Íris do desejo são técnicas que não discutiremos neste trabalho por motivo de não terem sido exploradas na prática formativa. O Teatro Legislativo será tratado aqui na sequência. Ainda na copa da árvore encontram-se as Ações Concretas. A inclusão deste elemento refere-se a busca constante por uma postura ativa de transformação da realidade. As práticas teatrais geram mudanças de postura, visões de mundo e desmecanizações que, como consequência, geram iniciativas de transformação social. A atuação (Boal enfatiza o duplo sentido da palavra) deve ser no palco e no cotidiano. Teatro é ação.

Abaixo das raízes, os nutrientes que perpassam e alimentam toda a árvore são o conhecimento historicamente acumulado nos diversos campos: história, sociologia, política, geografia, etc. A presença destes na metáfora indica o diálogo entre teoria e práxis. Embora centrado na experiência, o Teatro do Oprimido não prescinde da teoria. Há uma preocupação constante em estudar, discutir e problematizar a realidade, não só a partir da prática teatral *per se*, mas entendendo esta prática como ferramenta que produz o diálogo entre diversos campos e sujeitos sociais.

³⁵ Apesar do uso do termo “soluções” nos primeiros livros de Boal, em formação que participei no Centro do Teatro do Oprimido (RJ) fomos orientados a substituição pelo termo “possibilidade”, preferido por Boal e seus coringas em seus trabalhos mais contemporâneos.

No solo da árvore-metáfora, a Ética e a Solidariedade são valores sobre os quais a metodologia fecunda. No céu, um pássaro representa os multiplicadores. Há um interesse legítimo de divulgação de todos os jogos, técnicas e teorias nos contextos em que podem ser aplicadas e da maneira como puderem ser aplicadas. Boal enxergava o Teatro do Oprimido para muito além do que ele próprio desenvolveu. A ideia de que os cidadãos se apropriem do método como ferramenta para transformação de sua realidade sempre esteve explícita para seu criador.

Teatro Legislativo

Durante o período em que Boal foi vereador no Rio de Janeiro surgiu a experiência do Teatro Legislativo, como desdobramento da prática de Teatro-Fórum aplicada diretamente à política institucional. Embora não tenhamos aplicado a técnica diretamente em nossa prática formativa, seu estudo serviu de inspiração no desenvolvimento das atividades e consideramos essencial que seja apresentada em um trabalho que trata de um diálogo entre educação política e teatro.

A prática do Teatro-Legislativo consiste em uma sessão de Teatro-Fórum com algumas características específicas. Discute-se um problema real vivenciado por algum grupo ou comunidade esteja passando por meio de uma cena ensaiada. A partir da apresentação do problema, os cidadãos envolvidos na situação propõem alternativas e possibilidades de ação dentro da prática teatral. Para cada sessão específica, há convidados especialistas que conhecem legislações referentes a questão, suas limitações e que têm conhecimento sobre o que pode ser proposto pelo poder legislativo. Do diálogo entre as possibilidades que emergiram na ação teatral, as reflexões dos cidadãos sobre estas e as análises dos especialistas, emerge um projeto de lei como produto do encontro. Durante o mandato de Boal, os projetos eram levados diretamente para a Câmara Municipal para ser postos ao debate na casa legislativa.

Em consonância às discussões realizadas na Ciência Política no final do séc. XX, no que diz respeito à crise da democracia e ao entusiasmo em relação às formas de democracia mais participativas (DANTAS, 2015), Boal propõe a democracia como transitiva a partir do teatro, ou seja, a construção coletiva e multilateral da democracia utilizando o teatro como meio dessa construção. Há um diálogo direto com a obra de Paulo Freire, para quem o ensino é transitividade. Este não pode ser uma relação unilateral de transmissão de um determinado conteúdo, “(...) pois que o aluno possui seu próprio

saber. Ensino é transitividade. Democracia. Diálogo” (BOAL, 1996, p. 45). O princípio é o mesmo no Teatro do Oprimido. Quebra-se a barreira entre plateia e palco, entre atores e espectadores. Todos têm algo a acrescentar na construção coletiva. “Interroga-se o espectador e dele se espera resposta. Sinceramente” (Ibidem, p. 46).

Mais uma vez o raciocínio é ampliado, primeiro da educação para o teatro, depois deste para a democracia, que deve ser transitiva, corroborando na construção de um cidadão ativo. Para Boal (1996), “Não admitimos que o eleitor seja mero espectador das ações do parlamentar, mesmo quando corretas: queremos que opine, discuta, contraponha argumentos, seja co-responsável por aquilo que faz seu parlamentar”. O autor reconhece que a democracia mais próxima à direta tem seus limites em sociedades contemporâneas, maiores e mais complexas que as primeiras experiências na ágora grega. Entretanto, enfatiza a possibilidade de que mecanismos mais participativos e dialógicos convivam e integrem as estruturas da democracia representativa.

De 1992 até 1996, duração do mandato de Boal como vereador, o Teatro-Legislativo possibilitou a discussão conjunta e a elaboração de 40 projetos de lei enviados por ele à casa legislativa. Destes, 13 foram aprovados e transformados em lei (MUNIZ, 2015). Entre os aprovados está a primeira lei de proteção a testemunhas no Brasil, surgida na mediação teatral, de modo que o texto final do projeto foi aplicado não só no Rio de Janeiro, como em outras cidades e estados que levaram à elaboração de uma lei federal (Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, 2010).

Os pressupostos filosóficos que levam ao Teatro-Legislativo, a partir do diálogo entre Boal e Freire, permitem estabelecer uma relação com as ideias de Rancière (2002). O autor, a partir das experiências do pedagogo Joseph Jacotot, no séc XIX, nos provoca à ideia de igualdade de inteligências. Ao invés de pensar a educação de forma dicotômica, sempre opondo o mestre aos aprendizes, professores e alunos, inteligências superiores e inteligências inferiores, reconhece a inteligência e potência que há em todos. Rancière nos apresenta o seguinte: Quando se propõe reduzir uma incapacidade, antes é preciso confirmá-la. Nenhum projeto de atuação educacional que parta do princípio de reduzir a distância intelectual entre ignorantes e esclarecidos consegue combater a desigualdade em essência porque parte desta como um dado natural. Para Rancière, a emancipação intelectual então só é possível no sentido inverso, ao apresentar capacidades que se ignora ou que se denega (mas já estão nos sujeitos) e a desenvolver todas as consequências que vem desse reconhecimento (Ibidem).

Tomamos o cuidado de não apresentar esquizofrenia intelectual, sabendo que as provocações de Ranciére podem inclusive ser direcionadas para alguns pontos da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido (que manifestam múltiplas ideias na direção da redução das desigualdades), além de outros teóricos que mobilizamos neste trabalho. Ainda assim, a igualdade de inteligências proposta pelo autor tem pontos de convergência significativos com nossa fundamentação teórica. Educar para a democracia através do teatro não significa transmitir conteúdos políticos de forma lúdica, ainda que alguns jogos e atividades possam causar esta sensação. Endossamos a ideia do teatro como vocação humana de Boal e Spolin e da espontaneidade debatida por Moreno e Johnstone (em âmbitos diferentes, mas complementares). Se trata de apresentar e explorar potencialidades de jogo e criação que já são nossas. E através destas ferramentas cognitivas e criativas que estão dadas (mesmo que ainda ocultas), nutridos (como na metáfora da árvore) pelos conteúdos intelectuais dos diversos campos do conhecimento, cada um descobre e constrói no coletivo os caminhos para a democracia. Nesse sentido, o desenvolvimento do papel de cidadão pelo caminho que propomos implica reconhecer este indivíduo que tem voz, voto, vontades e visões de mundo que podem ser expressadas e elaboradas por meio da prática teatral.

O papel do Curinga como formador

Durante a direção do espetáculo *Arena conta Zumbi*, escrito por Augusto Boal e Gianfrancesco Guarinieri e estreado em 1965, surge a figura do coringa³⁶, de modo que os atores não representavam especificamente um personagem da peça, mas faziam todos os personagens, em uma proposta estética inspirada diretamente no teatro brechtiano.

Conforme o Teatro do Oprimido foi se desenvolvendo ao longo do tempo, a figura do Curinga (com grafia diferenciada para marcar sua atuação no método) foi se ampliando. Para além do ator que quebra com a ilusão naturalista do teatro ao representar múltiplos papeis, o curinga é o praticante, formador, diretor e multiplicador do Teatro do Oprimido (MORAES, 2015). Nos espetáculos de Teatro-Fórum, é o curinga que faz a mediação com o público, quebra as barreiras e convida à participação.

Devido ao seu papel de formador no método, há visões sobre o papel e a atuação do Curinga que consideramos relevantes, de modo que tentamos, na medida do possível,

³⁶ Referência à figura dos jogos de cartas que em diversos jogos pode assumir figuras diferentes.

colocar em prática as orientações de sua ação em nossa prática formativa de Educação Política. Como a pesquisa sobre o papel do Curinga é ampla, trazemos somente os pontos que dialogaram diretamente com nosso trabalho.

Para Santos (2008), Curinga é um facilitador do diálogo que busca uma comunicação horizontal, investigativa e propositiva. Assim sendo, não tem o papel primordial de fornecer respostas, mas mediar a análise das respostas e caminhos que apareceram na construção coletiva. Como formador

Quem ocupa a função de Curinga deve auxiliar as pessoas a descobrirem suas potencialidades, a se conhecerem melhor, a expressarem suas idéias e emoções, a analisarem seus problemas e a buscarem alternativas próprias. Curinga não é quem detém repostas, e sim quem formula perguntas que geram respostas e que provocam novas perguntas. [...] Um Método em constante movimento e desenvolvimento, por princípio, não pode ter especialistas formados. Seus praticantes devem ser pessoas em movimento, em estado de aprendizagem, conscientes que conhecimento é processo de vida e não acúmulo burocrático. Durante toda a vida, Augusto Boal esteve em movimento, encarando cada descoberta como referência para o recomeço (SANTOS, 2008).

Em relação a busca por novas perguntas na curingagem, Boal (2001) estabelece um diálogo direto com a maiêutica Socrática, no sentido de auxiliar os indivíduos a expor e tomar consciência de concepções latentes em sua mente, sem que exista a imposição de conceitos por parte do filósofo. Essa mediação através de perguntas é central no processo pedagógico do Teatro do Oprimido. Deve haver uma preocupação constante em dialogar e construir a partir daquilo que vem do público.

Moraes (2015) estabelece uma relação direta entre o papel de educador do Curinga e a educação como vista por Freire. Para o autor

[...] a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas idéias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando (FREIRE, 2007 *apud* MORAES, 2015, p. 96).

Ao realizarmos uma formação em Educação Política e Democrática, seria difícil não abordar nenhum conceito já elaborado por algum autor ou pela teoria política. A dialogicidade supracitada não pressupõe abrir mão da exposição dos conteúdos e teorias já formuladas. Na própria formação em Teatro do Oprimido, naturalmente se dialoga com conceitos de Boal, Brecht, Freire, Marx e outros autores. Também se apresentam ideias concebidas a priori como a desmecanização dos corpos, a reapropriação dos meios de

produção teatral, a quebra das barreiras e a criação do spect-ator. O ponto principal é o *como* se apresentam estas ideias. A mediação de um conhecimento não impositivo, por meio de perguntas, é aqui não só possível, como é a base para que seja coerente. Nos sustentando em Boal, propomos neste trabalho que os jogos teatrais tenham por si só uma função maiêutica, de levantar questionamentos e percepções sobre si e sobre a realidade através da vivência prática.

1.4 IMPRO CONTEMPORÂNEA: PRINCÍPIOS PARA A CRIAÇÃO TEATRAL ESPONTÂNEA

“A liberdade individual (auto-expressão) respeitando a responsabilidade comunitária (acordo grupal) é o nosso objetivo”

Viola Spolin

Conforme já esclarecemos, a Improvisação é um elemento central da prática teatral em sua essência. Sempre houve improvisação. Um texto teatral, ao ser lido pela primeira vez, é sempre improvisado (Era preciso ouvir outras vozes, 2019)³⁷ e os exercícios de improvisação encontram-se nas mais variadas linhas teatrais e artísticas como um todo. O tipo de improvisação que iremos tratar nesta seção do texto, entretanto, se refere especificamente à improvisação apresentada como espetáculo (produto artístico) e que vem sendo pesquisada e praticada desde os anos cinquenta, com cada vez mais artistas, grupos e pesquisadores (MUNIZ, 2015). Esta sublinguagem teatral específica, chamaremos de Impro.³⁸

A principal diferença em relação aos dois sistemas que apresentamos anteriormente, o Psicodrama e o Teatro do Oprimido, está em seu enfoque. A socionomia moreniana quer compreender e tratar as relações humanas, e a prática teatral improvisada é meio para esse fim, ainda que seja instrumento fundante e significativo das práticas psicodramáticas. Em relação ao Teatro do Oprimido, a improvisação se dá em todas as técnicas de sua árvore, justamente por se propor enquanto prática teatral democrática que abre suas portas ao público, que se torna spect-ator. Ainda assim, a improvisação é meio para alcançar ações concretas na realidade e a transformação política da sociedade a partir

³⁷ Fala de Gustavo Miranda no documentário “Era preciso ouvir outras vozes” (2019), dirigido por Luana Proença

³⁸ Impro ou Improv, como se referem alguns autores norte-americanos.

de seus pressupostos filosóficos. Em ambos os métodos, a improvisação é uma ferramenta para finalidades já preconizadas por seus formuladores.

Neste momento do trabalho, tratamos da Improvisação enquanto prática em si mesma. Seus praticantes (sejam alunos de teatro ou atores profissionais) saem de casa sem ter qualquer ideia do espetáculo que irão atuar, os personagens que irão fazer, em quais cenários essas cenas serão ambientadas³⁹, assim como o público não tem ideia do espetáculo que irá assistir, mas sabe que o que quer que seja, será a partir de suas sugestões e estímulos que o espetáculo será criado.

Nesse sentido, o caráter artístico da linguagem vem a priori. E, enquanto forma de arte, pode ser direcionada para múltiplos olhares que inclusive podem incluir finalidades políticas, terapêuticas, estéticas, revolucionárias, filosóficas, comerciais e o simples entretenimento. Essas direções irão variar em relação a cada grupo, cada contexto e cada praticante. O ponto central deste enfoque, então, já que não pressupõe qual será a especificidade deste direcionamento artístico, é a própria técnica, a improvisação enquanto língua. Qual é sua gramática? Quais são os seus fonemas? Como os atores se entendem na criação espontânea sem combinação prévia? Como criar histórias, personagens e relações que sejam no mínimo interessantes sem que tenha existido um roteiro dramático antes?

As respostas dessas questões foram dadas por autores e diretores diferentes, em momentos diferentes. O referencial acadêmico desta forma de improvisação ainda é escasso quando comparado a outros sistemas teatrais e aos referenciais que já mobilizamos neste trabalho. Ainda assim, entre estes autores existem pontos de convergência significativos como, por exemplo, as ideias de aceitação, escuta, capacidade propositiva⁴⁰ etc. Há princípios fundantes da técnica que são compartilhados em oficinas e workshops em todo o mundo, estudados por companhias teatrais que se dedicam ao improviso e presentes em trabalhos de improvisação aplicada às mais diversas áreas.

Espontaneidade em Johnstone e Spolin

³⁹ Há exceções. Existem formatos específicos de Improvisação em que algumas dessas informações são protocoladas anteriormente. Por exemplo, o formato conhecido como “O Banco” (criado pelo grupo Impromadrid) tem a localidade definida: as cenas acontecem sempre em uma banca de praça. O resto é improvisado. Outro exemplo: o espetáculo “Passageiros” (Gustavo Miranda e César Gouvêa) tem personagens definidos de antemão, mas seus encontros e diálogos é que são improvisados.

⁴⁰ Trataremos destes princípios ainda neste capítulo.

Apesar de múltiplos referenciais e professores que tivemos na área, presentes em todo este trabalho, daremos destaque a Keith Johnstone e Viola Spolin. Nascido em 1933 no Reino Unido, Johnstone é um pedagogo, dramaturgo e diretor teatral de extrema relevância no cenário da impro contemporânea, principalmente devido a escrita de seus livros *Impro: Improvisation and the theatre* e *Impro for storytellers*, que estão entre as referências mais conhecidas e utilizadas por grupos de improvisação em todo o mundo. Apesar de reconhecido por seu trabalho na área teatral,

Johnstone sempre esteve vinculado à educação, pois acreditava que uma educação ruim destrói a imaginação, a criatividade e a espontaneidade, formando adultos bloqueados criativamente e artistas que se contentam em plagiar os padrões estabelecidos e se sentem incapazes de criar. Seus exercícios estão direcionados ao desbloqueio das capacidades criativas por meio do treinamento da espontaneidade e da imaginação (MUNIZ, 2015, p. 162).

Foi a partir de sua pesquisa em educação e desbloqueio criativo que surgiu seu trabalho com improvisação teatral, e não o contrário. Os exercícios que Johnstone desenvolveu a partir de sua crítica em relação às escolas foram utilizados para estimular a criatividade enquanto foi chefe do departamento de roteiros do Royal Court Theatre (Londres), e em determinado momento, a partir da leveza e resultados dramaturgicos e cômicos destes exercícios, Johnstone iniciou a prática de apresenta-los diretamente como produto teatral, posteriormente dando início ao grupo “The Theater Machine”, companhia pioneira na improvisação moderna.

Em *Impro for storytellers*, Johnstone nos provoca ao afirmar que a ementa de suas primeiras oficinas de desbloqueio criativo para atores foi elaborada justamente ao pensar como seria se todas as instruções que recebeu na escola quando criança fossem executadas ao contrário. Se foi ensinado a se concentrar em uma coisa de cada vez, então criaria jogos em que a atenção era dividida em vários focos; se foi ensinado a planejar seus passos, desenvolveria jogos que impossibilitam o planejamento; se na escola a originalidade era premiada, sua principal instrução seria “seja óbvio”. Como consequência, se as escolas que frequentou lhe cercearam a espontaneidade, então esses direcionamentos produziram o efeito contrário, o de liberar fluxos de criatividade e expressão nos indivíduos (JOHNSTONE, 1999).

O teatro, para o autor, é também sala de aula. Um espaço em que experiências podem ser vividas coletivamente e que recria e ressignifica comportamentos e relacionamentos ao criar histórias através da espontaneidade e em diálogo com o público

(DUDECK, 2013). Vários dos jogos e atividades que vivenciamos em oficinas de improvisação tem como origem propostas desenvolvidas por Johnstone, embora as variações de jogos e intercâmbios constantes entre artistas no mundo todo, tornam difícil determinar a origem exata de um jogo teatral.

Uma outra fonte de jogos e princípios largamente utilizada em cursos de improvisação é a obra de Viola Spolin (1906-1994). A autora é uma das maiores referências em teatro-educação e na formação de licenciaturas em teatro (MUNIZ, 2015). Diferente de Johnstone, que tem escritos mais próximos a ensaios, Spolin sistematizou uma estrutura de jogos teatrais extremamente organizada, com instruções específicas de execução, desenvolvimento esperado e orientações acerca da aplicação com crianças, jovens e adultos.

Assim como Johnstone, a autora também aponta a centralidade da espontaneidade e criatividade como elementos intrínsecos à realização dos jogos teatrais e ao desenvolvimento humano.

A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa (SPOLIN, 2010, p. 4).

Para a autora, a sociedade dá valor excessivo aos julgamentos arbitrários das pessoas, de modo que cada uma de nossas ações, desde a infância, é qualificada como “boa” ou “ruim” (um bebê “bom” é aquele que não chora, um aluno “bom” é o que fica em silêncio). Essa atenção exagerada aos julgamentos e qualificações resulta em perda de experiências pessoais e favorece o autoritarismo, porque nos condiciona a estar sempre na busca de uma referência de autoridade que possa aprovar/desaprovar nossas ações. Essas figuras iniciam-se com pais e professores na infância, mas permanecem mesmo ao fim da vivência escolar, de modo que os indivíduos passam a buscar a aprovação de vizinhos, patrões, família e mesmo grupos ideológicos que confirmem suas crenças e maneiras de agir, porque há um medo do julgamento e desaprovação desses olhares (SPOLIN, 2010). Perde-se autonomia de pensamento e ação e não há espaço para a espontaneidade e criatividade, porque novas ações ou visões em relação à realidade não são desejadas, apenas aquelas já referendadas pelo *status quo*. O desenvolvimento da

espontaneidade através do teatro torna-se, nesse sentido, competência democrática que pode afastar a predisposição à posturas autoritárias.

Os fundamentos da improvisação

Não há uma pedagogia única para a improvisação, de modo que autores diferentes organizam de variadas formas os fundamentos desta técnica. Tentaremos sintetizar alguns dos princípios mais ensinados e discutidos. A relação entre estes fundamentos e a educação democrática será um movimento feito posterior⁴¹. Nesta seção do texto, toda vez que nos referimos aos atores da cena, entenda-se que podem ser tanto atores profissionais da improvisação quanto alunos (de diversas idades) que são apresentados a esta linguagem.

Na Impro, o princípio conhecido como regra de ouro é a **aceitação**, também chamado de “regra do sim” ou “Yes, and...”. Quando uma cena não planejada inicia, normalmente parte-se de um estímulo externo, como uma palavra qualquer sugerida pela plateia. A partir do momento que este estímulo é dado, cada ator projeta vontades e expectativas sobre a cena a partir de suas ideias, entretanto, diferente do teatro clássico em que essas ideias seriam discutidas em sala de ensaio a fim de encontrar o roteiro, a cena é apresentada durante sua própria criação e não há como realizar este debate. Consequentemente, para que as histórias aconteçam, é preciso que os atores aceitem as realidades propostas uns pelos outros.

Se um ator inicia a cena propondo que há uma relação de pai e filho entre dois personagens que estão em uma farmácia, para que a cena avance é preciso dizer “sim” para esta realidade. Se o outro ator nega a proposta, afirmando que na verdade são dois amigos em um parque de diversões, a realidade da cena é quebrada e serão apenas dois atores discutindo, sem que exista um diálogo de fato, não há construção de história na cena. Nesse sentido, para Johstone, bloquear uma proposta é uma forma de agressão (JOHNSTONE, 1979). Um exemplo de como negar a realidade da cena pode ser agressivo: imagine uma situação teatral fictícia em que o objetivo da cena é que os personagens implementem políticas públicas para que a população seja protegida de uma pandemia. Se os personagens negarem que a pandemia existe, não tem cena, não há

⁴¹ Estabelecemos a relação entre estes princípios da Improvisação e a Educação Democrática na medida em que vamos descrevendo os jogos de nossa prática formativa no capítulo três.

possibilidade de implementar políticas públicas efetivas, somente atores brigando em cima do palco enquanto negam a realidade da cena.

Após a aceitação imediata da realidade, vem o “e”, ou seja, colaborar na construção da realidade da cena. Depois de aceitar que são pais e filhos em uma farmácia, o segundo ator pode fornecer mais informações sobre o contexto, como por exemplo dizer que os remédios estão caros e eles não têm condições de comprar o que precisam. Na sequência mais um elemento será gerado para que o outro diga “sim” e a cena segue num ciclo de aceitação e colaboração.

Este “e” presente no fundamento “Yes, and...” é a **capacidade propositiva**. As cenas podem ser entendidas com uma sucessão de propostas que vão sendo implementadas e exploradas na história. Para Omar Argentino (2013), em um primeiro contato com o tema deste fundamento, os iniciantes na improvisação entendem a ideia de proposta em seu sentido mais literal, como frases que propõe algum acontecimento dentro da história, por exemplo, *“Filho, distraia o farmacêutico enquanto eu pego o remédio que sua mãe precisa e coloco na mochila”*. Entretanto, a ideia de proposta vai se ampliando conforme os próprios atores consigam apurar sua visão e escuta cênica. Uma proposta pode ser um gesto (intencional ou não), uma frase, uma composição de personagem, um som que veio do público, uma música, um desenho, uma emoção ou qualquer forma de estímulo que crie reações que possam ser (mas não necessariamente sejam) incorporadas no desenvolvimento da cena.

A combinação de aceitação e capacidade propositiva é a base em que se apoia a construção de cenas na linguagem da impro contemporânea. Segundo Leonard e Yorton (2015), ao promover suporte para a construção de ideias de indivíduos diferentes de forma rápida, a aplicação do “Sim e...” em uma improvisação, tende a diminuir filtros e preconceitos que os mesmos teriam ao agir sem seguir este princípio. Na prática, é uma forma de suspender os pré-julgamentos para que uma construção coletiva seja possível.

Estes primeiros princípios encaminham naturalmente uma terceira ideia base das cenas improvisadas: **toda construção é coletiva**. Em outras palavras: “O gesto é individual, a história é coletiva” (ARGENTINO, 2013, p. 76). Há um entendimento consensual na improvisação teatral de que nenhum produto criativo nesse contexto é particular. O estado é sempre de um jogo acordado em que se estabelecem trocas e reações. Mesmo que uma ideia apareça para um improvisador, ela só se torna possível porque vem como reação de uma história que está sendo criada coletivamente por um conjunto específico de atores e público. Nesse sentido, todos são coautores da cena. Não

há alguém mais ou menos responsável pela construção dramaturgica das cenas improvisadas e mesmo, nos raros casos de improvisação solo (com apenas um ator no palco), a co-criação está estabelecida com o público em todos os momentos, no ciclo de aceitação e construção descrito acima.

Para Muniz (2015), esta experiência coletiva de criação justifica abrir mão de determinadas qualidades estéticas e dramaturgicas que aparecem em um texto escrito anteriormente e em um espetáculo ensaiado. O público sabe que a criação é espontânea e enxerga seu papel de coautor já que os estímulos (frases, palavras, ações, histórias) que são motores para a criação das cenas vêm abertamente da plateia. Nesse sentido, todos (atores e público) abrem mão de produtos teatrais mais bem elaborados em troca da abertura para que esta forma específica de criação e expressão seja compartilhada.

Como consequência direta de uma criação coletiva e momentânea, a ligação da improvisação com as ideias de erro e fracasso é bem específica, de modo que o **erro** pode até mesmo ser considerado um princípio do trabalho improvisado. Há a certeza de que o encontro dessas diferentes ideias de histórias e personagens não vão convergir harmoniosamente em todos os momentos. Atores não vão entender as propostas uns dos outros, podem ter visões diferentes sobre personagens, cenário e conteúdo das cenas, podem não saber como desenvolver (ou mesmo do que se trata) algum assunto ou tema que apareça na improvisação e podem simplesmente falhar em seus raciocínios lógicos e memória em relação à construção dramaturgica. As possibilidades de pequenos (e grandes) fracassos em uma cena improvisada são tantas, que no aprendizado da técnica entendemos o erro como um elemento dado à priori, de modo que não nos concentramos em como evitá-lo, mas sim em como para lidar com ele.

Nesse ponto há grande contribuição de Johnstone. O autor é conhecido por suas posturas didáticas em que direciona os alunos para lidar com as realidades e ideias óbvias que aparecem em seus processos criativos. Na intenção desesperada de encontrar as respostas corretas, dispende-se grande energia nas tentativas de ser interessante, engraçado ou fazer a cena perfeita. Essa intenção dificulta a construção de boas improvisações no momento em que nega as circunstâncias do contexto e de cada um dos envolvidos em busca de acertos que estão fora daquela realidade construída. O medo de fracassar impõe barreiras ao diálogo cênico (JOHNSTONE, 1979). Para o autor, esse medo é fruto de uma construção educacional que enfatiza respostas únicas e repreende constantemente pensamentos divergentes daquilo que seja esperado dos alunos pelos professores.

Para Omar Argentino (2013), os três pontos-chaves mais importantes para o trabalho de improvisação são a aceitação, a capacidade propositiva e a escuta. Entre os três, o autor considera que a **escuta** seja o mais importante. Aqui, entendemos escuta para além da função fisiológica relacionada à audição, concordando com Muniz:

Na improvisação, a escuta é total e engloba os cinco sentidos. É necessário escutar o que o companheiro diz, o que faz, o que expressa, o que sente, etc [...] A escuta em uma improvisação também é um processo ativo e se aproxima do conceito de compreender [...] ou seja, é uma escuta ativa, dirigida e transformadora da ação ou da situação (MUNIZ, 2015, p. 169).

Entender a escuta como condição *sine qua non* da improvisação é um raciocínio simples se partimos dos fundamentos que estamos trabalhando nessa seção do texto. Para que se consiga aceitar a realidade proposta pela cena e reagir em criação coletiva com os companheiros de cena, é necessário escutar o que estão propondo, que realidade é essa e quais as possibilidades de construção. Por mais que compreender o conceito seja simples, a prática se mostra um dos maiores desafios na improvisação. Em uma cena improvisada, o ator precisa estar consciente do personagem que está fazendo (sua voz, corporalidade, expressão e personalidade), a dramaturgia da história que está sendo construída, a espacialidade dos corpos em relação aos outros atores e o público, a trilha sonora, as reações do público, o desafio do jogo e, muitas vezes, a pressão de agradar, ser engraçado ou ser interessante para o público. Esse conjunto de tarefas simultâneas muitas vezes distrai a escuta dos atores envolvidos, que diminuem sua capacidade de construção colaborativa ao tentar impor suas vontades e até mesmo apresentam construções sem sentido intrínseco à cena porque não estão escutando o que está acontecendo.

Gustavo Miranda (2012) acrescenta a **imaginação** em sua estruturação dos fundamentos pedagógicos da improvisação. O autor investiga o aspecto dramático da impro e recorre a Maurício Kartun (2006) e Jorge Eines (2010) para propor que não é possível tratar da improvisação sem pensar a imaginação. Para que aja e reaja na cena, a partir de todos os princípios da linguagem e a partir de sua espontaneidade, as imagens e palavras são primeiro imaginadas, mesmo que sua reprodução seja quase sempre imediata à imaginação no caso específico da impro. Desta forma, uma formação que privilegie o exercício da imaginação também contribui para o ator-improvisador.

Aqui entendemos a imaginação em seu sentido mais literário proposto por Coleridge e Schlegel (CEIA, 2009), como faculdade de produzir imagens que permitem reorganizar, ressignificar e recriar elementos da realidade objetiva. Desta forma, trabalhar

a imaginação na criação cênica envolve explorar o infinito de possibilidades que cada ação e reação abre para a condução da história na criação coletiva.

Por último, selecionamos uma ideia que aparece de forma diversa na literatura e nas oficinas de Impro. É o que Patricia Ryan Madison (2005) chama de **tomar conta uns dos outros**⁴². No inglês, “take care” também carrega o sentido de cuidado e acolhimento, para além da ideia de responsabilidade trazida pela expressão em português. Como já citado, a improvisação é um trabalho coletivo. Assumir esse aspecto como característica fundamental implica em que os participantes tenham consciência da responsabilidade que tem sobre as cenas e os colegas de cena.

Mesmo que as cenas não representem perigos reais, dado que as situações são fictícias, o trabalho de improvisação é considerado como uma prática de altos riscos (LEONARD; YORTON, 2015). Ninguém sabe o que vai acontecer. O público pode trazer sugestões difíceis ou problemáticas, os atores estão sujeitos a bloqueios criativos, os jogos podem trazer desafios que não conseguem ser cumpridos, o medo de falhar pode tomar conta. Se somamos as possibilidades de fracasso às tarefas simultâneas (citadas acima) que tem o ator, a tarefa fica pesada se for sentida individualmente. Um elemento essencial para que esta prática funcione é que os atores saibam que não estão sozinhos. A impro não se valida na criatividade ou talento individual de um único ator. Pelo contrário, cria um tipo de criatividade interdependente que traz a segurança da ideia que uns se apoiarão nos outros.

Del Close, Halpern e Johnson (1952) enfatizam a necessidade de suporte e confiança mútuos, de modo que o caminho para alcançá-los é “jogar para o outro”. O meio mais eficiente para que você fique bem em uma improvisação é cuidar para que seus colegas de cena fiquem bem. Não há necessidade de que alguém se destaque, ou atue para se destacar. Se o grupo funciona a partir dos fundamentos estruturantes da prática, o elenco e as histórias funcionam e se destacam enquanto conjunto. A experiência prática mostra que atores que tenham comportamentos mais egoístas não só prejudicam o espaço de seus companheiros, mas a qualidade das cenas como um todo, já que este tipo de ação frequentemente promove dificuldades de escuta e bloqueios cênicos na criação das histórias.

Todos os fundamentos apresentados acima dispõem de jogos e exercícios práticos que têm como objetivo desenvolver sua incorporação pelos alunos e atores que estudam

⁴² Take care of each other.

a linguagem. Alguns destes exercícios foram utilizados (em sua forma original ou adaptados) em nossa prática formativa e alguns destes fundamentos também foram explicados durante a formação, a partir de diálogos diretos com as dimensões valorativas da educação democrática que exploramos neste trabalho como um todo.

1.5 CONVERGÊNCIAS

Nossas bases de sustentação metodológica encontram-se diluídas na construção que fundamentamos nestas linguagens aqui apresentadas. Este tópico breve vem amarrar alguns elementos já levantados na forma de convergências que balizaram a criação e aplicação de nossa prática formativa, junto aos professores da Rede Municipal de Araraquara.

Tanto em Moreno, como em Boal, como na Improvisação contemporânea, quebra-se a visão de plateia passiva. O público passa a ser entendido como espectador participante, spect-ator que contribui para a construção teatral e fornece elementos para a dramaturgia espontânea, sendo co-criadores no fazer teatral. De formas diferentes, busca-se encurtar (ou destruir) a distância entre “nós” e “eles”, entre “atores” e “público”, “atividade” e “passividade”. O fazer teatral é humano por excelência e a atividade teatral é potência que não deve ser exclusiva a parcelas restritas. A quebra dessas barreiras mencionadas está para além dos espetáculos. Em todas as metodologias trabalhadas encontramos um direcionamento de abertura para a participação em aulas, jogos, oficinas e experiências teatrais em geral. Antes da virtuosidade estética ou de uma dramaturgia elaborada, busca-se a participação sem restrições, de modo a despertar nos indivíduos potências que já lhe são próprias e expressividade para vozes e subjetividades que são cerceadas no cotidiano.

Neste ponto há outra convergência: a crítica às repressões e opressões que cerceiam à espontaneidade e às condições para que esta floresça. Essas repressões operam em dois níveis: no individual, nas subjetividades de cada um, há a busca por aprovação de autoridades (institucionais ou não), do *status quo* e das conservas culturais que impedem a exploração de um pensamento criativo e produzem autocensura na expressividade. Para estes autores, a educação escolar orientada para respostas unilaterais e disciplinadoras em excesso perde seu potencial emancipatório para engendrar parte dessas repressões, que endossa a promoção de uma moral heterônoma em detrimento da

autonomia dos sujeitos⁴³. Em outro nível, existem as opressões produzidas pelo próprio sistema econômico, político e social⁴⁴, cuja ação e produção teatral vem como crítica e como força que se opõe às repressões por sua natureza, tendo em vista seu potencial pedagógico para o desenvolvimento da espontaneidade.

Há nesse sentido um reconhecimento de potenciais criativos e expressivos em cada indivíduo. Entretanto, a exploração destes potenciais nestas linguagens passa necessariamente pelo grupo. Há resultados individuais e benefícios para os indivíduos em suas singularidades, todavia as metodologias atravessam jogos e atividades que majoritariamente tem centralidade no grupo e nas relações. Moreno era crítico de Freud no sentido de apontar as limitações da unilateralidade das análises fruto da troca entre paciente e psicanalista. Reconhecia seus alcances terapêuticos, mas apontava que se os papéis que formam o eu de um indivíduo só se constituem nas relações, então a exploração e tratamento desses papéis é mais potente também na relação. O Teatro-fórum mobiliza ideias de grupos de spect-atores para problematizar e buscar caminhos de resolução para questões sociais de opressão (sejam estas de indivíduos ou grupos). A validade e potência das ideias produzidas pelo fórum vem do grupo e da discussão, justamente por considerar a multiplicidade de experiências e pontos de vista que constroem o debate. Na impro contemporânea, se joga para e pelo outro. Os jogos e princípios se fundam na busca de uma mentalidade coletiva⁴⁵ que consegue co-criar cenas e dramaturgia a partir de trocas entre os jogadores e plateia que colaboram na construção das cenas, de modo que não exista Impro individual. Para Omar Argentino (2013), até mesmo a improvisação solo⁴⁶ de espetáculo de monólogos é coletiva, tendo em vista que o público se torna parte do jogo de estímulos e respostas colaborativas.

Um outro elemento comum destas linguagens é o papel do educador que conduz processos de aprendizagem em cada uma delas. Temos vários pontos de convergência entre Boal (Teatro do Oprimido), Romaña (Psicodrama Pedagógico) e Spolin (Improvisação). Em todas o educador atua enquanto faísca para a espontaneidade de cada ator. Escolhemos a palavra faísca porque não se trata de entregar saberes prontos, mas trazer as provocações e estímulos que desencadeiam os potenciais latentes no grupo. Há

⁴³ Trataremos das ideias de moral autônoma e heterônoma em Piaget no capítulo 2.

⁴⁴ Críticas mais expressivas no Teatro do Oprimido e suas ramificações, embora Moreno e Johnstone sejam críticos assertivos das opressões sociais. A título de curiosidade, Keith Johnstone recusou visitar o Brasil por criticar a convivência de líderes da sociedade com os altos níveis de desigualdade e exclusão social do país.

⁴⁵ A ideia de *mindgroup*, proposta por Del Close, Halpern e Jhonson (1952).

⁴⁶ Com apenas um ator no palco.

também uma preocupação em desmecanização dos corpos e a exploração do eu e da própria expressividade enquanto um exercício de laboratório, de experimentação guiada. O educador, seja com grupos de estudantes ou de propostas em formação continuada, apresenta os experimentos, mas os resultados são construídos pelo grupo, de modo que a qualidade do processo é vista com um fim mais importante do que o próprio resultado final. A presença da maiêutica e de provocações através de perguntas é essencial nos processos de aprendizagem porque possibilitam que os alunos tragam suas percepções para discussão no grupo, assim como o estímulo para que também perguntem. Naturalmente há conteúdos e saberes objetivos que fazem parte de cada uma destas linguagens, assim como também os carregamos de antemão em nossa proposta prática de Educação Democrática. Todavia há diferentes maneiras com as quais estudantes e educadores podem se apropriar destes saberes, e estas linguagens nos propõe que sejam priorizadas as formas que dialoguem com a experiência e uma prática docente que caminhe trazendo os sujeitos como co-construtores em processos democráticos de solução de problemas coletivos como forma de aprendizagem.

Por último, por se tratar de jogos de improvisação teatral, mesmo quando é necessária uma condução centralizadora do processo por algum motivo, ainda assim esta só pode ser coletiva na medida em que é resultado direto da ação de cada um nos jogos cênicos e nas provocações levantadas por estes. Estas premissas fundamentam nossa escolha por estas linguagens no que diz respeito à construção de nossa prática formativa. Por si só já carregam ideias que se aproximam de uma educação democrática, abrindo caminhos para que a partir destas consigamos pensar uma Educação para a Democracia. Nesse sentido, estas convergência também foram exploradas na criação, prática e análise dos jogos e atividades que compõe a Teatrágora.

CENA CENTO E OITO

Duas semanas antes de iniciarem os encontros da prática formativa, eu estava tendo sérias dúvidas sobre a qualidade e potência dos jogos teatrais que eu havia escolhido. Ao mergulhar em algumas leituras sobre o funcionamento e estrutura do sistema político, comecei a imaginar que minhas atividades (tanto as criadas por mim quanto as adaptadas de outros autores) estavam simplistas demais. Queria ser mais *didático*, mais *preciso* nas comparações entre o funcionamento e lógica da política com aquilo que seria vivenciado na prática teatral. Estava encasquetado com

a ideia de criar jogos que simulassem conceitos complexos, como a situação de deliberação que contemplasse todas as condições apontadas por Habermas ou toda a estrutura de um governo municipal, por exemplo.

Cheguei a tentar criar uma prática teatral que simulava o jogo de poderes entre o executivo e o legislativo municipal, gastos da cidade, recebimento de impostos e outros elementos da política local. De repente me vi desenhando um tabuleiro, cartas de regras e pensando em que tipos de dados (de seis ou vinte lados) utilizar para criar as simulações. Nem mais teatro era.

Em um desses dias de ansiedade mais próximos ao início das atividades, eu estava andando pela biblioteca do campus para me distrair depois do almoço quando, ao passar pelas estantes de Filosofia da Educação, me deparei com o livro *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière. O título me chamou a atenção e peguei o livro para folhear. Foi exatamente assim que encontrei este autor: por acaso.

O livro mexeu comigo internamente. Rancière é um grande provocador. Eu sempre fui um professor adorador das explicações eficientes. Durante meus anos como professor de história e filosofia no Ensino Fundamental, quanto mais "mastigado" eu conseguia apresentar um conteúdo, melhor. Então vem Rancière e me fala de uma certa *ordem explicadora* que reproduz a desigualdade de inteligências ao tomar como ponto de partida essa mesma desigualdade. Vem Rancière e apresenta a potência presente na inteligência imanente dos próprios sujeitos, que conseguem se relacionar de maneira heurística e inventiva com os saberes apresentados, desde que estejam motivados e sejam provocados, questionados, desafiados.

Lendo o autor estabeleci relações com a forma com que Boal, Spolin, Moreno e Johnstone falam sobre teatro. A vocação teatral, criatividade e espontaneidade própria da condição humana, que nos é alienada, seja por mecanismos de autoridade (Spolin), conservas culturais e julgamentos sociais (Moreno e Johnstone) e opressões estruturais e exploração (Boal) impostas no cotidiano.

Faltando duas semanas para começar a formação, o Mestre Ignorante mexeu comigo a ponto de me fazer alterar mais de um terço dos jogos e exercícios que eu havia planejado. Fui lembrado de que a associação entre democracia e improvisação teatral surgiu para mim ao realizar jogos teatrais corriqueiros, não algum tipo de prática complexa cheia de regras que simulasse um sistema de impostos e políticas públicas. Desde que eu apresentasse noções básicas sobre política/democracia para os participantes e os convidasse a conhecer os jogos teatrais, o

potencial para as associações entre esses universos estaria dado e a hipótese inicial seria testada.

Não descartei todos os jogos que desenvolvi pensando especificamente em conceitos políticos, até porque vários deles se configuram enquanto provocações simbólicas e não necessariamente como simulações fidedignas. Entendi que a prática formativa comportaria tipos de exercícios variados, mais e menos teatrais, mais e menos políticos.

Desde lá até o presente momento, já li o Mestre Ignorante duas vezes e até usei em aula, quando estava ministrando a disciplina para os alunos da licenciatura em Ciências Sociais. Ainda assim, não tenho certeza se o entendi.

Capítulo 2- Educação, Política e Democracia

Ou **TERCEIRO ATO – A praça é do povo, como o céu é do condor**

Neste capítulo pretendo realizar síntese circunstanciada de bibliografia no que tange a dimensão valorativa das propostas de Educação Política (e semelhantes) ao mesmo tempo em que exploro estas dimensões a fim de apresentar as bases adotadas para a elaboração da prática formativa “Teatrógora” que será realizada em campo de investigação-ação com docentes.

Nosso primeiro movimento é o de estabelecer bases acerca do que entendemos em relação à Educação Moral e Educação em Valores⁴⁷, a fim de demonstrar em que medida estas reflexões podem contribuir com nosso objeto de estudo específico, direcionado à Educação para os valores democráticos. Durante o próprio tecer destas reflexões, as relacionaremos com o contexto educacional brasileiro.

Aprofundamos esta discussão a partir das formulações de Piaget e Habermas sobre a questão da moral e seu desdobramento direto para questões de formação para a democracia.

Num segundo momento, intentamos explorar alguns materiais que apontam para conteúdos e metodologias para um tipo de Educação Política que contemple as dimensões valorativas que abordamos em nossa introdução. A intenção de abordar neste trabalho a síntese destes materiais vai para além do sentido de aproveitá-los para a construção de nossa prática formativa, mas também enquanto tese que pensa a Educação para a Democracia, registrar suas contribuições em busca de encontrar convergências e caminhos que sirvam para balizar a prática de educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas que estejam construindo propostas e pesquisas nesta área, sejam estas relacionadas ao teatro ou não.

A partir destas fundamentações, nosso terceiro movimento será com a intenção de construir síntese direcionada de alguns valores e competências⁴⁸ que utilizamos como

⁴⁷ Pensados dentro do campo da Educação para que se possa estabelecer um diálogo com o campo dos valores democráticos. Não confundir com “Educação Moral e Cívica”, disciplina promovida durante a ditadura cívico-militar que abordaremos mais à frente.

⁴⁸ Utilizamos o termo competências por ser a forma que os próprios materiais e relatórios de Educação para a Democracia abordam alguns de seus pontos-chave. Contudo, ressaltamos que o termo deve ultrapassar uma compreensão mais técnica de simplesmente “saber fazer”, mas abarque uma compreensão que também valoriza os conteúdos e teoria relacionados aos temas elencados.

base no desenvolvimento e adaptação das atividades de nossa prática formativa a partir das sínteses teóricas aqui compartilhadas.

2.1 EDUCAÇÃO MORAL, EDUCAÇÃO EM VALORES E DEMOCRACIA

Vários dos textos que encontramos em nossa investigação trabalham com a proposta de uma educação para os valores democráticos, sem entretanto partir de uma definição de valores. Goergen (2005) aponta que o termo valor possui diferentes significações e ambiguidades a partir de diferentes correntes filosóficas ao longo da história. Não temos no momento o objetivo (nem o fôlego) de dar conta de uma discussão aprofundada sobre as diferentes conceituações de valor. Decidimos adotar a concepção do autor, tendo em vista que é elaborada a partir do olhar da Educação e está em consonância com as ideias que mobilizamos neste trabalho. Entendemos valores aqui como “princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática” (GOERGEN, 2005, p. 989).

A partir do momento que temos ideia de quais são alguns destes princípios consensuados (justiça, igualdade, tolerância, entre outros) que aparecem na literatura, o olhar deve direcionar-se para quais tipos de esforços são feitos no sentido de pensar qual é a proposta formativa que dá conta destes valores. Menin (2002) aponta que tradicionalmente há duas posturas em campos opostos no que diz respeito a Educação em Valores. Primeiro abordaremos as posturas doutrinárias e em seguida as relativistas.

Menin (2002) recorre a Cabanas (1996) para compreender as posturas doutrinárias. Para algumas posições filosóficas, os valores existem em si mesmos, enquanto critérios últimos da definição de fins para as ações humanas, de modo que não há necessidade de explicações maiores para sua existência, que está descolada de contextos sociais e históricos. Esta visão tende a produzir uma postura mais doutrinária em relação à Educação em valores.

Entendendo-se certos valores como postulados e verdadeiros em si próprios, é preciso que sejam necessariamente internalizados pelos estudantes nos processos educativos, de modo que são impostos, sem que exista autonomia no processo de construção da incorporação destes valores, que vem de uma fonte externa. Ao longo da história, os maiores exemplos deste tipo de postura encontram-se nas experiências de educação religiosa e, a partir da crescente racionalização da sociedade ocidental, passou

também a assumir traços de uma ética laica, mas ainda fundada na autoridade (GOERGEN, 2005).

No Brasil, para além da Educação Jesuítica que marca fortemente as primeiras experiências educacionais no país (BITTAR; JUNIOR, 2001), o exemplo mais marcante que temos nesse sentido vem das experiências com a disciplina “Educação Moral e Cívica”, da forma como foi estruturada durante a ditadura cívico-militar⁴⁹ e que buscava construir uma cultura cívica que estivesse direcionada para o projeto de sociedade concebido pelos dirigentes militares (ABREU; INÁCIO FILHO, 2006; LEPRE, 2001; PELLANDA, 2016). Entre os valores impostos de forma doutrinária por esta disciplina estavam o nacionalismo, a liberdade com responsabilidade, o culto à Pátria e seus símbolos, o culto à obediência à lei, fidelidade ao trabalho, integração à comunidade, entre outros (LEPRE, 2001).

Não havia autonomia na preparação de atividades e escolha de conteúdo por parte dos professores da disciplina. Pareceres oficiais indicavam que esses docentes deveriam ser formados na licenciatura curta em Estudos Sociais (voltada para as diretrizes ideológicas do regime militar) em detrimento às licenciaturas de história, geografia e ciências sociais (ABREU; INÁCIO FILHO, 2006).

Essas disciplinas⁵⁰ estiveram no currículo das escolas com um caráter disciplinatório e doutrinário. Os professores responsáveis por elas, para serem contratados, deveriam apresentar, além dos diplomas legais para o exercício da profissão, atestado de antecedentes políticos e criminais, que deveria ser renovado na polícia federal e apresentado na escola a cada ano (PONCE, 2009, p. 05).

Esta experiência de Educação Moral e Cívica doutrinária engendrada pelo regime militar deixou marcas e consequências tanto para a Educação Moral quanto para a Educação Cívica no país. Em relação ao aspecto político e cívico, devido a instrumentalização desta disciplina pelo regime afim de impor seus valores e projetos de sociedade ao mesmo tempo em que tentava desestimular quaisquer tipos de ideias subversivas ao regime, ela passou a ser considerada pejorativa e doutrinadora pelos educadores e pela sociedade como um todo (RESENDE, 2010). Em outros contextos políticos e intelectuais, o campo da educação cívica é considerado positivo ao educar os indivíduos para a compreensão e a prática de seus direitos e deveres como membros de

⁴⁹ A disciplina em si não foi criada pelo Regime Cívico Militar. Sua primeira aparição foi em 1925 enquanto “Instrução moral e cívica”, durante o governo de Artur Bernardes (RESENDE, 2010)

⁵⁰ “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”.

uma comunidade política, muitas vezes tendo como sinônimo “Educação para a cidadania”. No Brasil, muitas vezes é visto com ressalvas e afastamento (COSSON, 2010; DANTAS; CARUSO, 2011).

A Educação Moral, independentemente de sua possível relação com instrução cívica, também foi afetada de modo semelhante. Após a redemocratização e revogação das disciplinas referidas, passou a existir entre os educadores certo consenso de que

[...] aquele ensino de moral, com pretensões a lições de civismo, nada tinha a ver com a construção da autonomia e com a formação da cidadania. A experiência de ter em seu currículo uma educação moral baseada em valores absolutos, inflexíveis e indiscutíveis, transmitidos como normas autoritárias a serem seguidas, marcou a escola produzindo uma radicalização indesejada. A discussão sobre valores passou a ser identificada com a experiência vivida e abordá-la significava um retrocesso. Os educadores que desejavam uma escola democrática eram refratários às discussões sobre valores. Por um bom tempo, essa questão não teve lugar próprio na instituição escolar. O conteúdo moral, naquele momento, torna-se parte não declarada das discussões de caráter político (PONCE, 2009, p. 05).

Para Menin (2002), valores impostos de forma autoritária só perduram enquanto for mantido o controle da autoridade que os promove, de modo que deixam de ser assumidos quando este controle é enfraquecido. Como consequência da forma como foi instrumentalizada e apropriada pela ditadura, a Educação Moral no Brasil se tornou alvo de desprezo e relacionada à artificialidade e demagogia.

Se em um primeiro momento, abordamos exemplos de propostas doutrinárias de Educação em Valores, agora procedemos ao seu oposto direto, as propostas relativistas. Estas propostas partem do pressuposto de que os valores são sempre determinados historicamente e a partir de culturas particulares, variando em cada sociedade e especificamente em cada período histórico destas (MENIN, 2002). As propostas relativistas também entendem que o indivíduo deve ser livre para escolher quais destes valores e códigos morais fazem sentido em sua esfera individual. Quando desdobrada para a Educação em Valores, esta visão preocupa-se justamente em evitar os tipos de coações e imposições que foram engendradas por tipos de educação religiosa e/ou autoritária que parte de valores absolutos inquestionáveis definidos de forma externa aos educandos.

Nesse sentido, os professores e os alunos podem ter posições diferentes sobre as noções do que é o bom, o justo, e aquilo que deve ser ou não alvo de valor, ou entendido enquanto valor. Nem mesmo a escola deve assumir códigos morais e valores pré-

determinados, já que a questão da adoção de valores é uma questão individual (MENIN, 2002)).

Este tipo de visão passou a ser mais comum no sistema educacional brasileiro a partir do início dos anos noventa, como consequência direta da experiência negativa de Educação Moral imposta pelo Regime Militar que discutimos acima. Somado a este fator temos mudanças profundas na sociedade e na escola. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, há um esforço de democratização do acesso à escola por parte das políticas públicas em educação como um todo, ao mesmo tempo em que, em sentido oposto, cresce a hegemonia do capital financeiro e a aplicação de políticas neoliberais e de privatização que privam a escola de investimentos em formação, estrutura e condições de trabalho dos professores justamente durante um momento de ampliação da oferta de vagas e democratização do ensino que tornavam o campo da prática escolar cada vez mais complexo (PONCE, 2005).

Tendo este cenário como base, a possível liberdade dos grilhões de uma Educação Moral doutrinária passa ao extremo da ausência total de estruturação de propostas de Educação em Valores, de modo que sublinhamos aqui três consequências indesejadas no âmbito escolar. A primeira, que já trouxemos à tona, é o afastamento das propostas de Educação Política em âmbito escolar. Na introdução deste trabalho já demonstramos de diversas formas a necessidade de que estes conteúdos procedimentais e valorativos sejam trabalhados na escola, assim como as consequências em termos de desconhecimento do sistema e da filosofia política que se desdobram em um aumento significativo de posições fundamentalistas e anti-democráticas que, além de fortalecer figuras demagógicas e anti-políticas que, como há muito já anunciou Stuart Mill (1964), manipulam os cidadãos passivos que não tem envolvimento com o debate público.

A segunda consequência é que a ausência de uma proposta sistematizada de Educação em Valores em âmbito escolar não implica que os indivíduos não sejam influenciados de forma quase coercitiva a um sem número de valores e visões de sociedade, cidadania e coletividade. Enquanto na escola a Educação para a Cidadania é muito mais discurso regimental do que prática efetiva (CARVALHO, 2004), a complexidade de uma sociedade que exacerbou o individualismo e que foi profundamente transformada pela revolução na comunicação e tecnologia, não oferece tempo e condições para que os indivíduos absorvam novas maneiras de compreender seus vínculos com a comunidade e com a política antes que estes sejam novamente ressignificados, gerando uma pluralidade complexa de valores e referenciais sem dar as mínimas condições e

ferramentas para lidar com eles (BAUMAN, 2003). Em outras palavras: mesmo se tivéssemos na escola um espaço para realização da Educação Política em sua dimensão valorativa, ainda assim, as problemáticas impostas pela transformação da sociedade e da crise democrática e política seriam por si só desafiadoras. Enfrentar estas demandas sem estabelecer referenciais valorativos para experienciar a democracia é inviável.

Uma terceira consequência vem a partir de reflexão que verificamos em Menin (1992). Em pesquisa de campo, a autora apontou que mesmo a ausência de uma postura doutrinária em Educação Moral por parte do Estado não implicará que os professores (ou outros membros da comunidade escolar) não tenham estas posturas. Pelo contrário, o distanciamento de propostas formais de educação moral libera os atores da escola para a imposição de seus valores morais pessoais muitas vezes de forma coercitiva. Shizimu (1998) demonstra que estes valores vem principalmente do senso comum, assim como a própria maneira de repassá-los aos estudantes. A formação para as licenciaturas busca dar conta de pensar os conteúdos específicos das disciplinas ensinadas e, na medida das possibilidades, apresentar panoramas gerais da educação e algumas reflexões sobre a didática, o que por si só já é um grande desafio. Entretanto sempre haverá a dimensão valorativa colocada na sala de aula, aparecendo em valores e atitudes como a competição, cooperação, individualismo, intolerância, diálogo etc. Se não há construção coletiva desses valores pela comunidade escolar através do Projeto Político Pedagógico (ou outros projetos e práticas formativas) no sentido também do próprio exercício de prática da criação coletiva, existe a possibilidade de que valores anti-democráticos sejam construídos no cotidiano da comunidade escolar através não do controle do Estado, mas de estruturas de micropoder e reprodução irrefletida do *status quo* pelos próprios indivíduos (alunos, professores, gestão etc.) em âmbito escolar.

Acreditamos que nenhuma destas posturas (doutrinária e relativista) de certa forma já experimentadas no contexto da educação brasileira, servem bem aos propósitos da Educação para a Democracia. O estabelecimento de um pacote fechado de valores e costumes tradicionais de forma autoritária nada contribui com e para a formação de indivíduos para a vivência democrática, mesmo que estes valores sejam impostos na suposta intenção de preservar a democracia, como estava posto no discurso dos militares. Ao mesmo tempo, já verificamos na literatura a necessidade de que existam propostas e práticas de formação da dimensão valorativa da Educação Democrática, e mesmo neste capítulo, mais a frente, encontraremos apontamentos, caminhos e propostas de que valores e atitudes que servem a esta educação, de forma que uma postura que seja

totalmente relativista em relação aos valores permite (e até estimula) uma reprodução irrefletida de um sistema de valores cada vez mais individualista em um contexto de crise democrática e crescimento de movimentos ideológicos fundamentalistas, como por exemplo o movimento “Escola sem Partido”, apresentado em nossa introdução.

Por conta disso, é necessário que busquemos outras ferramentas para pensar a Educação em Valores que já sinalizam um encontro com a Educação para a Democracia.

Moral Autônoma e Agir Comunicativo

A partir de discussões com a filosofia kantiana e investigações no desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança, Jean Piaget (1996) elabora uma teoria do desenvolvimento moral que compreende duas morais⁵¹: a heteronomia e a autonomia. A moral heterônoma é a primeira a aparecer no desenvolvimento humano a partir das interações interindividuais. Neste momento, a criança reconhece relações com adultos de alguma forma significativa para ela e gradualmente entende que deve seguir as normas fixadas por estas figuras de autoridade. Desta forma,

[...] as obedece por temor à perda de afeto ou castigo; é uma moral fruto de um tipo de relação social em que predomina o respeito unilateral que Piaget chamou de coação. As educações doutrinárias fortaleceriam, para Piaget, essa moral heterônoma (MENIN, 2002, p. 96).

A moral heterônoma tem como características fortes a imitação e o egocentrismo. Imitação porque há uma intenção de reproduzir os comportamentos e crenças que vem das figuras entendidas como autoridades, não se regulam por si mesmas e tem tendência a enxergar determinadas regras como imutáveis. O egocentrismo vem da dificuldade em realizar a descentração⁵² (sair de seu próprio centro, no exercício de se colocar no lugar do outro).

Em contraponto à heteronomia, a partir do desenvolvimento cognitivo e de trocas com outros indivíduos, jogos de regras e participação em determinados tipos de atividades formativas, aparece gradualmente a moral autônoma. Nesta o adolescente passa aos poucos a se reconhecer também enquanto formulador de normas, e faz parte de

⁵¹A divisão em períodos por Piaget compreende também o período pré-moral (ou anomia) que compreende a etapa de desenvolvimento anterior à heteronomia.

⁵² O conceito de descentração também é usado na epistemologia genética de Piaget para descrever um dos movimentos cognitivos durante o aprendizado.

construções coletivas de normas entre iguais, em oposição àquelas que vem através da imposição de autoridades. Há uma decisão voluntária de obedecer a determinadas normas porque participou de sua construção e compreende os benefícios que estas trazem para o seu coletivo (MENIN, 2002). Esta mudança também se opera no sentido em que o respeito unilateral passa a ser respeito mútuo. Inicialmente este respeito mútuo é mais propício de aparecer entre os mais próximos, principalmente nas relações de amizade, que por serem construídas entre iguais não pressupõem autoridade, gerando uma reciprocidade espontânea.

A experiência com esta reciprocidade (espontânea, através de amizades e vínculos próximos) que contribui para o desenvolvimento da moral autônoma e pode (se continuamente estimulada e desenvolvida através de outras interações) levar a uma reciprocidade normativa de ordem moral, em que se inicia a possibilidade de descentração em relação ao outro está condicionada a pessoas determinadas, uma vez que quando a moral autônoma estiver constituída, o “outro” é o ser humano como um todo. (FREITAS, 2002).

Consideramos, a partir destes fundamentos, que a moral autônoma é, enquanto meio (e enquanto fim), a conceituação mais condizente com o desenvolvimento de valores democráticos, tendo em vista que traz o papel de protagonista ao indivíduo no que diz respeito a ser co-criador das regras que orientam tanto suas ações quanto as ações dos outros (em termos metafóricos muito semelhante a uma democracia direta) e também a ideia de respeito mútuo que vem a partir da descentração.

Entretanto, para além da compreensão da ideia de moral autônoma enquanto formulação teórica, nos interessam as descobertas de Piaget no que diz respeito às possibilidades efetivas de seu desenvolvimento, ou seja, o “como” esta se operacionaliza no indivíduo em processos educativos. Para o autor, os meios utilizados são tão fundamentais quanto os fins. A moral autônoma não pode ser alcançada através da imposição, ela se desenvolve necessariamente através da experiência.

Para Piaget (1996), a formação para alcançar um estado cada vez mais reflexivo e crítico acerca dos valores (moral autônoma) é a própria reflexão e crítica dos valores, enquanto exercício dialógico, e a vivência de situações que dialoguem reflexão e prática, de modo que sejam criadas situações para que as escolhas e reflexões acerca dos valores sejam experienciadas.

Esta ideia é potente porque ajuda a superar uma contradição intrínseca à formação para os valores democráticos. Já compreendemos que esta formação é necessária e

envolve valores e atitudes específicas, de modo que as posturas relativistas sem uma intencionalidade de construção valorativa específica cria dificuldades e não contribui para enfrentar a crise democrática. Entretanto, se a formação para os valores democráticos for realizada enquanto postura doutrinária, sendo os valores apresentados como um conjunto de mandamentos a serem seguidos, tampouco há colaboração para o desenvolvimento do sujeito autônomo. Estaríamos tentando impor democracia de forma autoritária.

Esta contradição pode ser enfrentada na medida em que os meios para a construção destas formações sejam espaços de experiência destes próprios valores democráticos, de modo que

[...] numa visão piagetiana, a formação moral de alunos e/ou professores passa, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e/ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; trocas de necessidades, aspirações, pontos de vista diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade – pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro (MENIN, 2002, p. 97).

Neste sentido, os exercícios de improvisação teatral que desenvolvemos e adaptamos para a prática formativa tem como objetivo promover estas trocas de necessidades, pontos de vista e construção coletiva de regras e normas (assim como a ressignificação das já existentes), visando às experiências que contribuem para o desenvolvimento da moral autônoma, evitando intencionalmente a imposição de valores através da coação. A teatralidade permite ir além das situações que seriam possíveis de serem experimentadas no cotidiano da sala de aula ou da escola em ações de formação docente para que estas trocas e pontos de vista sejam explorados de forma variada e abarcando temas sociais e políticos que dialogam diretamente com os valores democráticos e a própria ideia de democracia.

A partir do momento que consideramos este caminho de desenvolvimento da moral autônoma elaborado por Piaget como um pressuposto de nossa fundamentação teórica sobre Educação, consideramos válido incorporar algumas contribuições a partir de Jürgen Habermas, filósofo e cientista político da segunda geração da escola de Frankfurt que também dialoga com Kant e Piaget no que concerne a questão da moral.

A saída de Habermas (1989) para compreender a moralidade concorda com Kant (2015)⁵³ que a moral se exerce a partir da autonomia, ou seja, a moral se faz no campo

⁵³ Publicado pela primeira vez em 1781.

das leis que o homem irá criar para si mesmo, entretanto, interpreta de forma diferente o significado de como estas leis são criadas.

Enquanto Kant entende que cada um de nós decide quais são as leis que considera próprias das pessoas, Habermas e Apel afirmam que quem deve decidir isso são as pessoas afetadas por elas. Esta decisão deve ser tomada com base num entendimento alcançado mediante um diálogo entre os agentes em condições iguais de racionalidade. (...) Entendem que a razão moral não é uma razão monológica, mas uma razão dialógico-comunicativa. É pelo diálogo e não individualmente que devemos chegar à conclusão se uma norma moral é correta ou não. Trata-se de um diálogo entre todos aqueles que são afetados pelas normas e que os leva ao convencimento de que as normas em discussão são as melhores para todos. “As argumentações servem para tematizar e examinar as pretensões de validade que as pessoas erguem a princípio implicitamente e levam consigo ingenuamente no agir comunicativo” (Habermas, 1989, p. 193). É este consenso que confere autoridade à norma de modo que ela possa ser considerada obrigatória para todos. (...) Trata-se, portanto, de uma nova forma de legitimação de normas e valores que passa não pela autoridade externa, nem simplesmente pela autoridade das práticas objetiva e positivamente existentes, mas pelo agir comunicativo das pessoas que, mediante o discurso, buscam consensos a respeito daquilo que, do ponto de vista do comportamento moral, é melhor para cada um e para todos (GOERGEN, 2005, p. 1001).

Este raciocínio fica mais claro quando observamos a discussão de Habermas sobre três modelos normativos de democracia (HABERMAS, 1995), de modo que a questão moral e a questão da democracia são problemáticas intrinsecamente conectadas na teoria habermasiana (FREITAG, 1989). O primeiro modelo é a democracia liberal (1), notadamente construída a partir de um pensamento sobre a moral que privilegia a dimensão individualista. Há primazia das liberdades e direitos negativos, no sentido que o indivíduo precisa ser o mais livre possível para construir sua própria moralidade a partir dos valores que sejam compatíveis com seus projetos e interesses individuais. O status de cidadão vem a partir destes direitos subjetivos, de modo que os sujeitos estariam livres de coações externas para perseguir seus interesses dentro dos limites estabelecidos pelo Estado (que deve ser mínimo).

O pensamento que propõe a democracia republicana (2) vai em sentido contrário. São as liberdades positivas, direitos de cidadania como a participação e a comunicação que possibilitam que os cidadãos se tornem aquilo que querem ser: “sujeitos políticos responsáveis de uma comunidade de livres e iguais” (HABERMAS, 2018, p. 401). A atividade política aparece para garantir um processo inclusivo em que estes cidadãos livres e iguais consigam se entender no sentido da promoção do interesse de todos. É o modelo comumente mais proposto pelo pensamento comunitarista em oposição aos liberais. Os principais autores e materiais que discutem a necessidade da Educação

Política e que trazem propostas para sua implementação estão próximos deste pensamento de democracia republicana.

Habermas vê como principal vantagem do modelo republicano a radicalização da democracia de modo que não fica restrita a procedimentos que reduzem os fins coletivos a simplesmente equacionar acordos entre interesses privados conflitantes. Porém, direciona sua crítica em dois problemas que aparecem nesta visão: o primeiro no sentido de que este modelo depende demais das virtudes dos cidadãos, que precisam estar sempre orientados ao bem comum. O segundo, se encontra no ponto de que mesmo que os discursos de autocompreensão de uma comunidade sejam importantes componentes da política, as condições do pluralismo social e cultural demandam um cuidado com o conjunto total das vozes que constituem a sociedade democrática. Haverá necessariamente conflitos na busca de um consenso que precisarão de um equilíbrio que não pode ser encontrado em discursos éticos consentidos à priori, já que a pluralidade das vozes precisa ser ouvida e estes discursos éticos renegociados constantemente.

A saída é encontrada na proposta da democracia deliberativa (3) habermasiana, que se apoia então em encontrar as *condições de comunicação* nas quais o processo político é capaz de produzir resultados racionais. A partir de um diálogo que promova a argumentação e discussão entre os afetados pelas normas é possível a legitimidade das mesmas. É esta competência deliberativa ancorada na linguagem que consegue criar uma fundamentação intersubjetiva (para além da subjetividade egocêntrica exacerbada no liberalismo) e racional das normas. Em outras palavras, a ética da discussão no agir comunicativo permite a elaboração de normas e valores coletivos que consigam mediar as esferas do indivíduo e da comunidade sem que seja perdida a pretensão de universalidade de sua aplicação, na medida em que se propõe a ouvir todos os afetados pelas decisões enquanto iguais em trocas argumentativas através da razão comunicativa.

Ao pensarmos nos desdobramentos para a formação a partir da questão da moralidade como está posta em Habermas, retomamos o diálogo com Piaget. Para Freitag (1989), a estruturação da ética discursiva habermasiana sobre os pressupostos da competência comunicativa, da situação dialógica ideal e da existência do sistema linguístico só é possível devido a sua apropriação do estruturalismo genético de Piaget. Resgatamos dois trechos da autora que consideramos essenciais nesta discussão.

Para o estruturalismo genético, as competências do pensamento lógico e moral expressam-se na competência comunicativa. O pensamento socializado, ou a inteligência comunicativa, é justamente aquela faculdade da razão que, depois

dos diferentes processos de descentramento, permitem a comunicação das ideias e dos próprios pensamentos aos outros, considerando os pontos de vista desses agentes, seu nível de informação, seus interesses, suas condições de compreensão. O qualificativo “comunicativo” ou “socializado” exprime o fato de que tal pensamento deixou de ser egocêntrico, privatizado, monológico, utilizando para exprimir-se uma linguagem compreensível aos outros (FREITAG, 1989, p. 38).

E ainda

A tomada de consciência do mundo social a partir da interação da criança com o grupo decorre de práticas de jogo ou relações sociais em que a criança vai assumindo (mentalmente) as posições de cada jogador, compreendendo melhor as próprias chances de jogar e vencer dentro das regras estabelecidas. Esse verdadeiro *role taking*⁵⁴ pode ser interpretado como um processo de reconstrução mental de todos os demais pontos de vista, egos com interesses e vontades próprias cujas ações podem entrecruzar-se e cuja margem de liberdade está prefixada pelo jogo (papéis ou interações padronizados). Essa tomada de consciência vai além do conhecimento e da reconstrução dos padrões sociais e das regras vigentes, na medida em que permite reconhecer a natureza social da regra e sua dependência do consenso e do respeito mútuo dos atores cujo comportamento ela pretende regular [...] A situação dialógica ideal [habermasiana] é realizada e praticada na situação de jogo (concreto) e é reconstruída mentalmente em cada nova ação ou situação de conflito (Ibidem, p. 39).

Como consequência e, recuperando a dimensão formativa desta discussão, compreendemos que uma formação que trabalhe para o desenvolvimento da moral autônoma a partir de processos de descentração e da prática da competência comunicativa enquanto expressão de uma razão dialógica que busca entendimento a partir da argumentação entre diferentes pontos de vista sobre a realidade está explorando não só a questão da moralidade, mas a própria questão da democracia e os valores democráticos.

A partir de toda a elaboração conceitual que desenvolvemos ao longo do início deste capítulo se torna potente recuperar fundamentações que mobilizamos no capítulo anterior, acerca das linguagens teatrais mobilizadas. Os jogos de regras e a interpretação de papéis presentes no estruturalismo genético se aproximam da teoria dos papéis moreniana e sua exploração através das técnicas psicodramáticas. O convite à discussão dos temas que são problematizados na esfera pública através do diálogo está presente nas formulações de Boal com o Teatro do Oprimido e seu desdobramento no Teatro Legislativo: é preciso ouvir todas as vozes e, mais que isso, dar espaço de voz àquelas que não estão sendo escutadas. Em relação à dimensão procedimental do processo deliberativo, a improvisação contemporânea nos provoca enquanto metáfora que pode ser posta em prática: diferentes vozes e vontades que precisam estar em diálogo no palco para

⁵⁴ Interpretação de papéis.

construção de uma história coletiva a partir dos princípios da aceitação, colaboração, imaginação, escuta e preocupação com o grupo.

Desta forma inferimos que há indícios de que as metodologias (teóricas e práticas) que recuperamos a partir do teatro são coerentes com a especificidade das práticas formativas que estamos explorando conceitualmente. A exploração e confirmação destes indícios se deu a partir da pesquisa de campo. Feitas estas colocações, passamos para a síntese das ideias de alguns autores que apontam objetivamente para onde devem ser direcionadas as formações em educação democrática.

2.2 ALGUMAS PROPOSTAS EM EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

“Ninguém conhece o resultado de um jogo até que se jogue”

Viola Spolin⁵⁵

“É difícil ver a si mesmo como um carpinteiro se você não sabe como construir uma prateleira ou te faltam habilidades para transformar madeira em objetos. Com a cidadania efetiva em uma democracia não é diferente.”

Joseph Kahne e Joel Westheimer⁵⁶

Há certa dificuldade em encontrar propostas que sistematizam um “currículo” ou “metodologia” teoricamente fundamentados do que deveria ser a Educação Política, Educação Cívica, Educação para a Cidadania e/ou Educação para a Democracia em sala de aula, na mesma intensidade e volume que encontramos para outros temas e disciplinas.

Quando realizamos nossa pesquisa de mestrado (2013-2015) nossa dissertação abarcou grande parte dos materiais produzidos no Brasil que existiam nesse sentido. O recrudescimento das posturas antipolíticas propagadas por movimentos como o “Escola sem Partido” pode nos levar a imaginar que essa escassez se intensificaria. Contudo, observamos com certo otimismo nos repositórios acadêmicos uma preocupação cada vez maior com o tema da Educação Política. Naturalmente, não daremos conta de apresentar todas as propostas e artigos encontrados em nossas buscas.

Mobilizamos então nesta seção a síntese de algumas propostas que encontramos tendo como critério a qualidade teórica dos materiais e sua aproximação com proposições

⁵⁵ SPOLIN (2010, p.41)

⁵⁶ KAHNE; WESTHEIMER (2003, p.61)

de Educação Política para além da dimensão dos conteúdos e saberes relacionados à estrutura e funcionamento do sistema político e/ou históricos tendo em vista nosso recorte e objetivos, nos direcionando para as dimensões valorativas que pensam atitudes, competências e princípios para estes processos formativos. Apesar de focados nestas dimensões, registramos que estas propostas em geral também levam a dimensão da aquisição dos saberes “estruturais/institucionais” em conta e reconhecemos sua importância, como já mencionamos na introdução.

Iniciamos com a discussão de Maria Victoria Benevides que apresenta alguns elementos que devem balizar uma proposta de “Educação para a Democracia”. Benevides entende Democracia como “o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos” (BENEVIDES, 1996b p.225). Para a autora essa definição agrega política e democracia social, liberdade e justiça:

Em outros termos, reúne os pilares da “democracia dos antigos” e da “democracia dos modernos”: a primeira, tão bem explicitada por Benjamin Constant e Hannah Arendt, como a participação na vida pública, e a segunda, associada ao ideal republicano e aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea, quais sejam as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder [...], o respeito à diversidade e o valor da tolerância. (BENEVIDES, 1996b, p.225)

Desdobrando-se a partir desta definição, encontramos alguns valores que irão constituir a base da Educação para a Democracia proposta pela autora. Antes de abordar este ponto, trazemos uma reflexão que consideramos relevante no pensamento da autora quando comparado aos demais textos que encontramos neste sentido. Benevides retoma Canivez (1991), para quem a educação precisa ir além de promover no indivíduo o conhecimento dos direitos e deveres enquanto governado, mas de capacitar a todos para a posição de governante em potencial. Como consequência direta, para dar conta da dimensão da educação de um governante em potencial, essa educação precisa explorar não só a lógica da metodologia científica, como também a lógica da argumentação, do debate (BENEVIDES, 1996a).

A autora também coloca como pressupostos anteriores à Educação para a Democracia a necessidade de três elementos. O primeiro deles é a formação intelectual e a informação. Os estudantes precisam ser introduzidos às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A ausência dessa formação por parte da população gera segregação e contribui para a exclusão social. Estabelecemos aqui um paralelo com Saviani (2005) e a Pedagogia Histórico-Crítica,

abordagem que se distancia dos princípios teóricos de Piaget. Baseando-se em Leontiev (1978) e em bases marxistas, Saviani aponta o ser humano sendo constituído como resultado da apropriação de conhecimentos que foram produzidos e acumulados historicamente. Esse saberes acumulados são constantemente ampliados e reelaborados a partir da própria atividade científica, mediada também pela própria humanidade. A partir deste pressuposto, Saviani aponta que o acesso a este saber elaborado deve ser uma das funções primordiais da escola, na medida em que sua ausência produz alienação da condição humana que a partir da cultura é constitutiva destes saberes (SAVIANI, 2006). Neste sentido, mesmo abordagens educacionais que destoam da Psicologia Genética, defendem princípios tomados fundamentais pela Educação para a Democracia.

Engendramos este paralelo por estar mobilizando constantemente neste capítulo e nesta tese a necessidade de uma Educação para a Democracia que se baliza majoritariamente em valores, competências e da experiência. Entretanto é preciso ressaltar que esta defesa não se faz em detrimento a uma educação formal que dê conta dos saberes e conteúdos culturais e científicos historicamente acumulados pela humanidade. Todas as atividades e experiências práticas, como debates relacionados às condições de igualdade e justiça, formulação de políticas públicas como situações problema, simulações de processos democráticos, entre outras, ganham em qualidade e se tornam efetivas na medida em que dialogam com estes saberes historicamente acumulados. Do contrário corremos o risco de que as atividades reforcem visões superficiais e individualistas sobre temas relacionados aos problemas políticos e sociais.

Retornando para a reflexão de Benevides (1996a), o segundo pressuposto para a Educação para a Democracia é a existência de uma Educação Moral direcionada aos valores Republicanos e Democráticos. Os valores republicanos se dividem em três eixos. 1) *O respeito às leis*: para o qual a autora retoma Bobbio (2000) e traz a necessidade do entendimento da legalidade, transparência e legitimidade das “regras do jogo” e “procedimentos” que foram definidos em processos regulares e participativos. 2) *O respeito ao bem público*: acima do interesse privado e patriarcal, de modo a romper a tradição doméstica e tendente ao despotismo, na busca de combater o patrimonialismo e patriarcalismo já apontado por Sergio Buarque de Holanda (1978) e outros sociólogos brasileiros. 3) *O sentido de responsabilidade no exercício do poder*: qualquer tipo de poder, inclusive aquele implícito na ação dos educadores. Em política, especificamente isso diz respeito à *accountability* e *responsability*.

Os valores democráticos também estão divididos em três eixos. 1) *A virtude do amor à igualdade*: que não se trata da igualdade em seu sentido religioso ou referente à moral privada, Benevides traz a necessidade de busca constante pelo sentimento político de igualdade de todos e repúdio às formas de privilégio. 2) *O respeito integral aos direitos humanos*: cuja essência consiste na vocação de todos a viver com dignidade, o que traz implícito o valor da solidariedade. 3) *O acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias*: para a construção da democracia que pressupõe a diversidade e a prática da tolerância.

O terceiro pressuposto que deve carregar a Educação para a Democracia segundo Benevides, é a Educação do Comportamento, desde a Educação Infantil, no sentido de enraizar hábitos e atitudes ligados à tolerância, cooperação, subordinação do interesse pessoal ao interesse geral e à participação. Entendemos esta educação do comportamento, como um desdobramento direto da Educação Moral que prevê os valores republicanos e democráticos supracitados, voltados nesse momento para uma dimensão mais prática, de modo que não basta o conhecimento destes valores, mas que sejam criadas oportunidades e condições para sua experimentação no cotidiano escolar, espaço fundamental para sua aprendizagem e fortalecimento.

Sobre a contribuição de Benevides, registramos por um último a defesa que a autora faz em mais de um momento do texto, sobre a necessidade da educação literária que se encontra carente quando comparada ao ensino das ciências biológicas e exatas. Retoma Antônio Cândido para abordar a potência da literatura no processo de humanização, visto que promove o pensamento crítico, uma boa disposição para com o próximo, percepção da complexidade do mundo e dos seres, capacidade de penetrar nos problemas da vida e outros aspectos que contribuem diretamente na construção dos três pressupostos por ela elencados.

Este diálogo com Antônio Cândido nos remeteu ao escritor israelense Amos Oz, que em seu ensaio provocativo denominado “Como curar um fanático” apresenta a imaginação literária como um dos antídotos ao fundamentalismo. A imaginação proporciona

[...] a capacidade de existir em situações em aberto, até mesmo aprender a desfrutar de situações em aberto, aprender a desfrutar da diversidade, também pode ajudar. Não estou pregando um relativismo moral total, certamente não. Estou tentando desenvolver a necessidade de cada um imaginar o outro (OZ, 2016, p. 80).

Acreditamos que este exercício de imaginação proporcionado pela literatura também tenha potencialidades semelhantes quando operado a partir do fazer teatral, hipótese que exploramos em nossa prática formativa que será apresentada no capítulo seguinte.

A visão de Educação para a Democracia que tem como um dos temas centrais o foco nos valores republicanos e democráticos também tem ressonância com a conferência “*Educar para la ciudadanía*” e a obra “*Virtudes Públicas*”, ambas de Victoria Camps. Para a autora, a discussão ética e moral sempre foi majoritariamente centrada no indivíduo, mais como um assunto privado do que público, e há certa coerência neste centramento: é o indivíduo que toma as decisões e a responsabilidade sobre elas é intransferível. Entretanto, os conteúdos da discussão moral não devem limitar-se ao enfoque estritamente privado.

As normas ou virtudes morais sempre pretenderam esboçar um modelo de pessoa: altruísta, honrada, casta, caridosa, humilde etc.⁵⁷. Em relação a estas virtudes, algumas afetam e dizem respeito mais a própria pessoa que as adotam do que quanto ao seu entorno (como a castidade e a humildade, por exemplo), enquanto outras se direcionam para questões de convivência (solidariedade, responsabilidade, tolerância). O ponto que Camps defende é que, em um contexto social e político que exacerba o individualismo, estas virtudes que servem à convivência democrática recebem pouca atenção tanto da teoria quanto da educação quando comparadas a outros elementos da Educação Moral, sendo que justamente o olhar sobre estas virtudes públicas é que deve estar no foco, visto que os indivíduos estão inseridos e convivem em uma sociedade que se propõe democrática (CAMPS, 1990).

A autora retoma Aristóteles para defender que as leis por si só não resolverão as questões normativas da sociedade e os problemas que se desdobram destas questões, caso não exista uma vontade clara e um sentido em atuar conforme o espírito das leis. Essa disposição não está dada nos indivíduos, ela precisa ser ensinada, ser alvo de uma educação específica que promova virtudes públicas, afim de transformar indivíduos inicialmente autocentrados em cidadãos que estão predispostos a não agirem somente por e para interesses particulares, balizados pelas ideias de responsabilidade, solidariedade e tolerância (CAMPS, 2007).

⁵⁷ Segundo Camps, movimento feito primeiro pela Religião e depois também por parte da Filosofia.

A autora aponta quatro pilares fundamentais que deve ser promovidos na educação cívica a fim de tornar sua proposta mais concreta: **Alfabetização em Política** – que envolve o conhecimento do sistema político, da organização e funcionamento das instituições democráticas e seus direitos e deveres; **Participação** – os indivíduos devem se assumir enquanto sujeitos políticos que precisam acordar interesses públicos, de modo a participarem de discussões que os afetam enquanto membros de coletividade; **Responsabilidade** – que se refere a aprender a responder por seus atos em relação aos demais quando estes afetam a sociedade de alguma forma, assim como compreender sua possibilidade de contribuição e responsabilidade frente aos problemas sociais vigentes; **Convivência** – em sociedade, é preciso uma educação que promova o reconhecimento do outro (inclusive e principalmente em suas diferenças), a escuta e valoração da opinião divergente e a formação para argumentação de suas posturas enquanto cidadão (Ibidem).

Para a autora, a autonomia individual a partir da liberdade de consciência, credo, opinião e outras não pode prescindir de uma forma de educação que dê conta do pluralismo produzido por estas liberdades. Este não pode ser uma simples soma de heterogeneidades pretendendo conviver juntas. Para além disso, deve ser um conjunto crítico de sujeitos capazes de divergir entre si de forma educada e responsável, de modo que exista também uma educação para esta deliberação. Para Camps, esta educação é possível a partir do exercício de participação associado à prática das virtudes públicas. Percebemos nestas ideias que há também um diálogo com o agir comunicativo em Habermas, visto que seus objetivos de convivência, participação e responsabilidade presentes em sua proposta de educação para a cidadania têm semelhança com os pressupostos e as características da razão comunicativa-dialógica proposta pelo autor.

Um trabalho importante que apresenta uma proposta de curso de Educação Política que incorpora relatos de experiência e indicação de atividades da realização deste mesmo curso é o livro “Educação Política – Sugestões a partir de nossa atuação” de autoria do pesquisador Humberto Dantas (2017) e descreve o trabalho feito nos cursos de iniciação política promovidos pela Fundação Konrad Adenauer nas periferias de São Paulo. O material descreve em detalhes a condução das três aulas que compõem o curso, sendo a primeira sobre **Democracia e Ética na Política**, a segunda sobre **Cidadania e Políticas Públicas** e a terceira sobre **Estrutura do Estado e Participação Política**.

Além das descrições e sugestões das aulas, o material apresenta indicações de obras de arte (filmes, livros, tirinhas, pinturas etc.) que dialogam com temas da Política,

indo de encontro aos preceitos de potência da expressividade artística sobre os quais também se apoiam nosso trabalho por meio de Boal (1980; 2009) e Spolin (1986; 1999), ou mesmo a partir da discussão de Benevides (1996a) que aponta a processo humanizador da arte que é base necessária da Educação para a Democracia, ao estabelecer diálogos com Antônio Cândido.

O livro também contribui com indicações de jogos e dinâmicas que são usados como ferramenta para estabelecer pontes entre a experiência dos jogos com os conteúdos políticos, além de promover engajamento e atenção dos participantes das atividades. Deste material, selecionamos para aplicar também em nossa prática formativa, um jogo sobre a utilização de serviços públicos que nesta tese foi denominado “Quem é afetado pela política?”, que está descrito no primeiro encontro de nossa pesquisa empírica. Ressaltamos que dentre as pesquisas levantadas nesta seção do capítulo, este é o único material didático brasileiro produzido especificamente para o tema da Educação Política que incorpora tanto conteúdos teóricos quanto sugestões práticas de atividades em ações formativas sobre o tema.

Um último ponto que selecionamos acerca deste material é a presença de debates com os estudantes e atividades que estimulam o diálogo em todas as aulas da formação. Este elemento vai de encontro a todos os outros materiais e relatórios que apresentamos neste capítulo, assim como contribui para a fundamentação de que os debates enquanto atividade formativa devem ser aspectos centrais em ações de Educação Política. O tema também já está posto em Stuart Mill, clássico da Ciência Política, para quem

(...) é a partir da discussão política e da ação política coletiva que aquele, cujas ocupações diárias concentram seus interesses em um pequeno círculo em volta dele mesmo, aprende a examinar os concidadãos e ser solidário com eles, tornando-se conscientemente membro de uma grande comunidade. (MILL, 2006, p.136)

Passamos agora à apresentação de alguns relatórios internacionais voltados para nosso tema, a partir de diferentes ângulos e cada um propondo modelos didáticos e formas de como podem ser estruturados os conteúdos, princípios e metodologias da Educação Política, também denominada como Educação Cívica, Educação Democrática e Educação para a Cidadania. Iniciamos pelo relatório mais recente, produzido pelo *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) em 2016.

Desenvolvido pela *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA - Holanda/Alemanha), o estudo busca compreender a compreensão do papel de cidadão por jovens de diferentes nacionalidades. O estudo é amplo e deles selecionamos especificamente o ponto que trata dos quatro “Domínios de Educação Cívica e Educação Cidadã”, considerados pelos pesquisadores para a construção deste papel de cidadão a ser avaliado (SCHULZ et al, 2016). O primeiro diz respeito ao **Conhecimento dos Cidadãos em relação às Instituições do Estado e da Sociedade Civil** e abarca: Instituições do Estado – Legislaturas e Parlamentos, Governo, Estrutura Econômica, Instâncias supranacionais de governo, Poder Judiciário, Processo Legislativo, Defesa nacional, Burocracia dos serviços públicos e Comissões Eleitoral; Instituições Cívicas – Corporações, Sindicatos, Partidos Políticos, Organizações não-governamentais, Grupos de Advocacy, Mídia Tradicional, Novas Mídias, Grupos Religiosos, Escolas e Coletivos Culturais.

O segundo domínio é focado nos **Fundamentos Éticos Compartilhados** pela sociedade civil em democracias: equidade, liberdade, senso de comunidade e respeito às leis. Este campo diz respeito ao suporte, defesa e promoção destes princípios e das responsabilidades cívicas deles derivadas por parte dos cidadãos, de modo que não tratam especificamente do conhecimento de determinados conteúdos, como no domínio anterior, mas tem como ponto central a preocupação acerca da construção do bem comum para todos os membros das comunidades políticas, assim como o respeito e luta constante pelos direitos humanos a partir do desenvolvimento de uma empatia fundada na justiça social por parte dos cidadãos.

O terceiro domínio compreende a **Participação Cívica** e abarca três pontos centrais: 1) Tomada de decisões – focada na participação ativa que resulte diretamente na implementação de políticas públicas ou práticas (individuais e de grupos) que digam respeito à convivência coletiva, assim como participar ativamente do governo e votar. 2) Influência – demonstrações públicas de suporte ou protesto, desenvolvimento de propostas e ações de advocacy, consumo ético e/ou boicote, reconhecimento e denúncia de corrupção, engajamento em discussões públicas. 3) Participação comunitária – que diz respeito ao engajamento e identificação com a comunidade em ações como voluntariado, participação em associações e organizações não-governamentais, cooperação e busca por informações relacionados aos problemas enfrentados pela comunidade.

O último domínio é denominado **Identidades Cívicas** e trata da assumpção de que os indivíduos possuem múltiplas identidades articuladas ao invés de uma única

identidade civil, como a que se restrinja à nacionalidade, por exemplo. Comunidades cívicas implicam pontos de referência variados que passam pela família, comunidades locais e mesmo extrapolem à identidade nacional, pensando também em dimensões de cidadania e comunidade global. Nesse sentido, trata da autocompreensão (autoimagem) e capacidade de conexão com estas variadas possibilidades de identidades cívicas que tem como pontos centrais a diversidade, o pluralismo, a cultura local, o estado-nação e a cidadania global.

É possível observar que o relatório constrói o papel de cidadão não apenas a partir de conteúdos que devem ser aprendidos/compreendidos, como está apresentado no primeiro domínio, mas também em outras dimensões, como princípios valorativos, a participação que passa necessariamente pela ação e engajamento em debates e também por uma compreensão antropológica de si e da própria cidadania que extrapole o campo da Educação Cívica como algo restrito às fronteiras nacionais, mas dê conta da valorização do pluralismo e do multiculturalismo que são base do entendimento necessário para enfrentar ideologias ultranacionalistas que por vezes aparecem em contextos de Educação Cívica, como foi o caso dos processos educacionais operados pela ditadura cívico-militar no Brasil.

Apresentamos agora alguns preceitos do relatório *The Civic Mission of Schools*, produzido em 2003 por diversos pesquisadores a partir de uma iniciativa do *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement* em parceria com a *Carnegie Corporation of New York*⁵⁸. Neste relatório, os objetivos da Educação Cívica são dados a partir das habilidades, competências e saberes que o estudante formado por esta educação deve possuir. Nesta perspectiva, os cidadãos

São informados e atenciosos: apreciam a história e os processos fundamentais da democracia americana; tem um entendimento e consciência de assuntos públicos e comunitários; a habilidade de conseguir informações quando precisam; a capacidade de pensar criticamente; um esforço para adentrar em diálogos com outros sob diferentes pontos de vista e entender perspectivas diversas. São tolerantes à ambiguidade e resistem a dar resposta simplistas para questões complexas

Participam em suas comunidades: Pertencem e contribuem em grupos da sociedade civil que oferecem meios para que cidadãos participem de serviços públicos, trabalham juntos para superar problemas e buscam uma matriz de variada de interesses e crenças sociais, políticas e religiosas.

Agem politicamente: Possuem as habilidades, conhecimento e compromisso para alcançar propósitos coletivos – por exemplo, direcionando indivíduos para causas públicas, solucionando problemas em grupos, falando em público,

⁵⁸ Os relatórios “The civic mission of schools” e “Teaching Democracy” partem do ponto de vista da realidade norte-americana.

organizando/participando de petições e protestos com fins de influenciar as políticas públicas e votando.

Possuem virtudes morais e cívicas: São preocupados com direitos e bem-estar dos outros, socialmente responsáveis, buscam ouvir diferentes perspectivas, confiam em sua capacidade de fazer a diferença e estão prontos para contribuir individualmente para ações cívicas e políticas. Alcançam um equilíbrio razoável entre seus interesses pessoais e o bem-comum. Reconhecem a importância de deveres cívicos como o voto e o respeito às leis. (THE CIVIC, 2003, p.10)⁵⁹

Começamos a observar que há certa constância nos materiais, o que também confirmaremos com os próximos a serem aqui mobilizados. Há uma tendência de pensar a Educação Política para além dos direitos e deveres do cidadão (embora essa dimensão esteja sempre contemplada). Para além de cidadãos que têm conhecimento de seus direitos e das normas que devem seguir, espera-se uma cidadania ativa, que aja politicamente não só em relação à política partidária, mas enquanto membros de grupos da sociedade civil que debatem, negociam, demandam e buscam consensos.

Destacamos especificamente do relatório a ideia de “tolerância à ambiguidade”, conceito que não encontramos explorado em textos em português e que não trata especificamente da tolerância como normalmente a entendemos, em relação a pessoas, grupos e posicionamentos políticos. Diz respeito a tolerar a ideias de respostas e resultados múltiplos, uma certa abertura à incerteza. Acreditamos ser um desdobramento interessante da ideia de tolerância para também ser pensada na Educação Política, visto que a democracia não garante resultados eficazes e que os processos de deliberação (seja nas casas legislativas ou em uma sala de professores) que tanto têm aparecido em nossa fundamentação, tendem a ser conflituosos, com múltiplas possibilidades de respostas e caminhos a partir das problemáticas levantadas e incertezas quanto aos seus resultados. Mesmo que se garanta voz aos afetados por uma decisão política e se estabeleça um diálogo honesto, com intenções claras por parte de todos, um bom conjunto de dados

⁵⁹ No original: **Are informed and thoughtful.** They have a grasp and an appreciation of history and the fundamental processes of American democracy; an understanding and awareness of public and community issues; an ability to obtain information when needed; a capacity to think critically; and a willingness to enter into dialogue with others about different points of view and to understand diverse perspectives. They are tolerant of ambiguity and resist simplistic answers to complex questions. **Participate in their communities.** They belong to and contribute to groups in civil society that offer venues for Americans to participate in public service, work together to overcome problems, and pursue an array of cultural, social, political, and religious interests and beliefs. **Act politically.** They have the skills, knowledge, and commitment needed to accomplish public purposes — for instance, by organizing people to address social issues, solving problems in groups, speaking in public, petitioning and protesting to influence public policy, and voting. **Have moral and civic virtues.** They are concerned for the rights and welfare of others, are socially responsible, willing to listen to alternative perspectives, confident in their capacity to make a difference, and ready to contribute personally to civic and political action. They strike a reasonable balance between their own interests and the common good. They recognize the importance of and practice civic duties such as voting and respecting the rule of law.

contextuais disponíveis e maturidade na discussão, ainda assim pode se chegar a mais de uma resposta possível e legítima para os problemas do coletivo, sem a certeza de qual é a resposta mais acertada para o momento, de modo a tolerância à ambiguidade citada nos relatórios faz muito sentido enquanto competência atrativa para pensar a Educação Política.

Considerando que o relatório *The Civic Mission of Schools* é direcionado à comunidade escolar como um todo, e não apenas a educadores específicos, o texto aponta seis estratégias (surgidas a partir da síntese de várias pesquisas acadêmicas) que as escolas devem realizar para tornarem efetiva a Educação Cívica para a Democracia. Sintetizamos estas estratégias a seguir, acrescentando algumas colaborações a partir do que já pesquisamos:

Proporcionar o ensino do sistema político, história, legislação e democracia: adultos que têm mais conhecimento sobre o sistema político do país tendem a ser mais participativos (tanto no voto como em outras instâncias da sociedade civil) e com votos mais consistentes no que diz respeito à sua identificação e representação com o cenário social e político. Estes dados referentes ao contexto norte americano também são confirmados por pesquisas no Brasil que já abordamos na introdução.

Incorporar a discussão de assuntos e problemáticas sociais e eventos locais, nacionais e internacionais na sala de aula, particularmente aqueles que os jovens considerarem relevantes em suas vidas: pesquisas mostraram que estudantes que participaram com mais frequência destes tipos de discussões tendem a ter maior interesse por questões políticas, desenvolveram pensamento crítico, habilidades de comunicação e maior envolvimento com questões públicas e sociais fora da escola. As discussões são vistas como um método de aprendizagem ativa e estudantes relatam apreciar serem expostos a diferentes pontos de vista porque isto ajuda a compreender seu próprio pensamento e visões de mundo.

Estas discussões, quando realizadas em sala de aula, devem possibilitar a liberdade para que os alunos expressem diferentes pontos de vista em um clima de respeito mútuo e civilidade. Os professores também podem aproveitar os debates para estimular que os estudantes consigam realizar distinções entre fatos, opiniões e valores, sempre tomando o cuidado para não doutrinar posicionamentos particulares em detrimento do pluralismo que deve estar presente nestas atividades.

Proporcionar aos estudantes a oportunidade de aplicar ou vivenciar na comunidade (ou em serviço comunitária) experiências ligadas ao currículo escolar: As

pesquisas sugerem que estudantes que participaram em “estágios em programas comunitários”⁶⁰ desenvolveram maiores atitudes e habilidades cívicas, como responsabilidade em ajudar as demais pessoas, tolerância, aceitação da diversidade, compromisso e comprometimento com outras formas de serviço voluntário.⁶¹

Oferecer atividades extracurriculares para que os jovens se envolvam com suas escolas e comunidades: Estudos de longo prazo comprovaram que estudantes que participaram de mais atividades extracurriculares durante o Ensino Médio tenderam a ser mais civicamente engajados do que seus colegas durante a vida adulta. Pesquisas não necessariamente de longo prazo mas em sentidos semelhantes já foram realizadas no Brasil com resultados semelhantes, apresentamos algumas delas em nosso trabalho anterior (FORLINI, 2015).

*Encorajar a participação de estudantes na gestão democrática da escola*⁶²: Uma escola mais democrática também contribui para a construção de habilidades e atitudes cívicas. Dar voz aos estudantes na escola é uma maneira promissora de estimular que mantenham o hábito de participação mesmo quando o período escolar tiver encerrado. De acordo com as pesquisas, estudantes que experimentaram ser tratados enquanto iguais em espaços de decisão no âmbito escolar tendem a, quando adultos, prezar para que pontos de vista divergentes sejam tratados com igualdade na sociedade, são mais tolerantes e têm mais habilidade para pensar criticamente sobre questões sociais. Os benefícios e a necessidade da gestão democrática da escola também são objeto de várias pesquisas no Brasil (PARO, 1998; LIBÂNEO, OLIVEIRA e TROSCI, 2012).

Encorajar a participação de estudantes em simulações de processos e procedimentos democráticos: Embora ainda precise de mais estudos, há evidências empíricas que indicam que simulações de votações, deliberações legislativas, instituições diplomáticas e role-playing promovem maior interesse e conhecimento político. No Brasil temos trabalhos que descrevem atividades de simulação em sala de aula e damos destaque aos vários projetos de Parlamento Jovem que ocorrem promovidos por Escolas do Legislativo em todo país e já apresentam publicações divulgadas em meios acadêmicos com excelentes resultados no que tange à Educação para a democracia e os valores, conhecimentos e práticas que estamos mobilizando neste trabalho.

⁶⁰ Service-learning programs”

⁶¹ Esta área específica carece ainda de estudos e experiências na realidade escolar brasileira, sendo que só encontramos pesquisas sobre este tema relacionada a cursos de ensino superior na área da saúde.

⁶² School Governance

Seguimos com o relatório “Teaching Democracy: What Schools need to do” de Kahne e Westheimer (2003) que estudaram dez importantes programas educacionais que tinham como objetivo desenvolver cidadãos democráticos e sintetizaram os fundamentos e práticas que mais deram resultado a partir dos elementos Compromissos, Competências e Conexões Democráticas para auxiliar a pensar a Educação para a Democracia especificamente no âmbito escolar. Para que estas ideias façam sentido, entretanto, observamos primeiramente as reflexões que os autores operam acerca do que seria um cidadão democrático, já que embora haja consenso de que este deve existir e ser formado para viver em democracia, não há tanto acordo sobre qual é o melhor currículo para esta formação. Os autores iniciam com uma crítica às visões que enfatizam a formação de caráter individual e o serviço comunitário (como é o caso de uma das estratégias levantada no texto relatório *The Civic Mission of Schools*).

Para os autores, a ênfase no caráter individual e no serviço voluntário pode colocar em segundo plano a necessidade de iniciativas direcionadas para pensar o setor público e as necessidades coletivas a partir das discussões públicas, acabando por promover ideias que aproximam o ideal de cidadão como um indivíduo caridoso que apoia os mais necessitados, mas que não reflete apropriadamente sobre as questões de justiça e equidade. Estas posturas baseadas no caráter individual podem trazer elementos que devem ser centrais na educação virtudes como a lealdade, patriotismo ou obediência, características que podem levar a formatos de Educação Cívica antidemocrática (KAHNE; WESTHEIMER, 2003).

Aqui há um diálogo potente com as ideias de CAMPS (1990, 2007) que mobilizamos anteriormente. Se queremos pensar uma dimensão valorativa para a Educação Democrática, deve-se observar que esta não seja descolada da dimensão pública dos valores. Os valores de uma educação cívica antidemocrática citados pelos autores supracitados estão muito próximos a uma Educação Moral a partir de posturas doutrinárias e da centralidade na moral heterônoma, como observamos no exemplo da experiência da Educação Moral e Cívica no país.

Após apontar estas críticas, os autores apontam competências e habilidades para a cidadania democrática. Esta deve ter sua ênfase em habilidade necessária para o engajamento civil como saber trabalhar em grupo, falar em público, formar coalisões com indivíduos de interesses divergentes, se organizar ou protestar para demandar mudanças etc. Cidadãos democráticos também devem conseguir conectar saberes acadêmicos a fim de pensar e analisar questões sociais e promover tomadas decisão bem informadas. Por

último, são importantes o desenvolvimento de valores como a tolerância, respeito por identidades individuais e de grupos e preocupação e interesse com o bem comum (KAHNE; WESTHEIMER, 2003).

Os caminhos para alcançar os aspectos elencados são os compromissos, capacidades e conexões democráticas. A ideia de **compromisso democrático** está ligada a uma disposição para o engajamento e participação política. Estatísticas mostram índices de participação cada vez mais baixos e a ideia de promover o compromisso é encontrar formas de superar este afastamento. Para os autores, uma das formas de alcançar este compromisso é mostrar aos estudantes as necessidades de melhorias sociais através de constantes exames e discussões de problemáticas sociais e/ou questões controversas (como pobreza, discriminação racial, desigualdade de gênero, degradação ambiental etc). O contato e as informações objetivas referentes a estas questões promovem o engajamento e motivação necessários para a participação política.

Segundo Kahne e Westheimer, muitos educadores evitam estes temas por receio de despertar incômodos em pais de alunos ou membros da comunidade que podem querer censurar sua prática. Entretanto, avaliam esta postura como uma das piores em relação à Educação para a Democracia, tendo em vista que estes pontos mais doloridos do debate público, de difíceis consensos e que envolvem análise de problemáticas relacionadas às injustiças e efetivação dos direitos civis, sociais e políticos são justamente os tipos de discussões que criam o compromisso democrático e a motivação para a ação política (Ibidem). Para se engajar em ações políticas enquanto um exercício constante de transformação e renegociação da realidade social construída coletivamente é preciso que os estudantes compreendam que a necessidade desta transformação existe.

Um segundo meio para incentivar o compromisso democrático, segundo os autores, é promover experiências em participação cívica. É difícil se comprometer com algo que você nunca vivenciou. Portanto, para além de conversar sobre democracia, é preciso estimular a vivência de espaços democráticos, seja em esferas de representação dentro da própria escola ou mesmo em projetos sociais frutos do associativismo da sociedade civil, movimentos sociais ligados a alguma causa específica, ou mesmo projetos simples promovidos pela própria escola, desde que promovam a sensação de que é possível contribuir com a coletividade a partir de sua ação. Relatos recolhidos em entrevistas com estudantes que participaram destas iniciativas mostram que após experiências como estas promovidas por escolas, se sentem motivados a buscar, por conta própria, futuras participações em iniciativas e grupos.

Uma vez efetivado o compromisso democrático, há o que os autores entendem como **capacidade democrática**. Não basta estar motivado para se engajar e transformar a realidade política, é preciso ter ferramentas e conhecimentos que possibilitem converter esta vontade em ação. Para isso os autores apontam duas possibilidades: a primeira é o estímulo e mediação para que os alunos se engajem em projetos no “mundo real”. Os autores citam um projeto em que através de uma parceria com uma organização não governamental os estudantes foram estimulados a desenvolver habilidades como falar em público, criar de mídias visuais, conduzir reuniões, conduzir pesquisas e criar questionários com fins de investigar e agir sobre questões locais de uma comunidade.

A segunda possibilidade é o ensino de habilidades e conhecimentos relacionados à educação política por meio de oficinas e simulações. Nem sempre é possível engajar os alunos em projetos de importância cívica, seja pela dificuldade de construir parcerias, a ausência destes projetos ou mesmo os entraves burocráticos. Neste caso, vários programas de Educação Política obtiveram resultados promissores por meio de oficinas, simulações e exposições realizadas em sala de aula. Os autores apontam exemplos de construção de cenários imaginários em que há uma situação problema para ser resolvida e os debates sobre temas sociais controversos como atividades capazes de proporcionar o desenvolvimento destas capacidades democráticas.

Percebemos que há uma aproximação grande entre as estratégias que os autores propõe em termos de criação do compromisso e da capacidade democrática. Em ambos casos é a experiência (seja nas discussões, na participação em associações e projetos sociais ou nas simulações de situação problema e cenários imaginários) que promove ambos elementos da Educação para a Democracia. O último elemento que os autores apontam em seus relatórios é **conexão democrática**. A partir do compromisso e das capacidades para uma cidadania ativa, o engajamento político geralmente envolve um senso de colaboração e conexões com aqueles que também estão engajados no mesmo sentido. Para os autores, os estudantes precisam compreender que a ação cívica não é um trabalho individual. A cidadania efetiva é menos derivada de atributos individuais do que de interações e conexões dentro de uma comunidade. Cultivar um comprometimento democrático requer associações com outros que também reconheçam e reforcem a importância destas prioridades.

Neste sentido os autores indicam também duas estratégias que podem contribuir com a criação e manutenção destas conexões. A primeira é a participação e/ou criação de comunidades de suporte. A prevalência de uma cultura que enfatiza o individualismo e

os ganhos pessoais é muito forte, de modo que visões e ações direcionados para o bem comum tem muito mais chance de serem efetivas quando têm uma comunidade de base que compartilha esse mesmo direcionamento. Assim como times esportivos ou grupos religiosos, a comunidade de cidadãos engajados em determinada atividade traz para os indivíduos um senso de propósito em suas ações, de modo que ações que proporcionem e fortaleçam estes laços devem ser estimuladas.

A segunda é a criação de conexões com pessoas e grupos que já tem experiência na área, atuam em determinadas causas e/ou construíram trajetórias que mostram que a transformação da realidade a partir da participação política é possível. Isto pode ser promovido por meio de encontros, entrevistas, debates, visitas e outras ações que criem estas conexões, assim como também é variada a possibilidade de atores sociais que podem contribuir neste sentido, como coordenadores de programas sociais, líderes de movimentos sociais, servidores públicos, cidadãos que tiveram experiências positivas através do engajamento, formuladores de políticas públicas, pesquisadores etc.

O relatório de Kahne e Westheimer (2003) termina da mesma forma que começa: com uma crítica ao foco das escolas em exames de avaliação que normalmente são voltados para conteúdos acadêmicos que passam longe de contemplar dimensões de formação para a cidadania e para a democracia. Sem que exista uma intenção clara de promover este tipo de formação por parte das escolas, a cidadania não é mais do que um discurso vazio.

O último material que abordaremos nesta seção é o relatório “Strategies for Learning Democratic Citizenship” produzido pelo *Council for Cultural Co-Operation of Europe*, em 2000, e organizado pelos pesquisadores Karlheinz Duerr, Vedrana Spajic-Vrkras e Isabel Ferreira Martins. Trazemos inicialmente a contribuição do relatório no que diz respeito a organização de conceitos centrais e valores para a educação da cidadania democrática, em seguida as habilidades que necessitam ser desenvolvidas e encerramos com as estratégias para sua efetivação.

Os conceitos e valores que precisam ser compreendidos e fazer parte da educação política dos cidadãos estão centrados nos seguintes tópicos:

Direitos Humanos e Liberdades: Universalidade, indivisibilidade e inalienabilidade de direitos e liberdades; Padrões internacionais de Direitos Humanos; Legislações Internacionais de Direitos Humanos; Instituições e procedimentos para promover e proteger os direitos humanos.

Democracia: Instituições e procedimentos; Democracia participativa e Representativa; Liberdades Democráticas

Princípios Democráticos: Lei da Justiça, Justiça Social, Igualdade, Equidade, Pluralismo, Coesão Social, Inclusão, Proteção das minorias, Solidariedade, Paz, Estabilidade e Segurança.

Cidadania: Empoderamento e responsabilidade; Participação ativa.

Sociedade Civil: Princípios, instituições e procedimentos da sociedade civil; Empoderamento da sociedade civil; relacionamento com o Estado.

Globalismo: Tipos de globalização; Independência e Interdependência.

Desenvolvimento: Transformações sustentáveis e sustentabilidade⁶³ (DUERR *et al.*, 2000, p. 59).

Após estabelecidos os conceitos e valores, os autores afirmam que quando e como estes serão mobilizados depende de um conjunto de habilidades que precisa ser desenvolvido durante a educação dos cidadãos. Estas habilidades se dividem em básicas e específicas, sendo que as específicas envolvem necessariamente os contextos e condutas sociais. São as denominadas básicas: Pensamento e argumentação crítica, habilidades de solução de problemas, habilidades criativas e produtivas, habilidades de avaliação, aplicação prática de conhecimentos e raciocínio moral. E as específicas: Habilidades de participação e comunicação, cooperação e trabalho em equipe, habilidades de debate e negociação, resolução e prevenção de conflitos, habilidades de mediação e facilitação, assertividade, liderança democrática, habilidades interculturais e habilidades de lobby.

Os autores ainda apontam atitudes, que trazem uma visão prática de como estes conteúdos e habilidades se transformam em atitudes e visões democráticas. Para não nos tornarmos repetitivos demais, visto que estas atitudes retomam os itens anteriores, citamos dois exemplos do que os autores apontam como atitudes para a cidadania democrática: “Comprometimento com o princípio da universalidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos” e “Comprometimento com a justiça, legislação, igualdade e equidade em um mundo de diferenças”

Quanto às estratégias educacionais formuladas pelo relatório, os autores as organizam em *a) Métodos baseados na experiência*, que compreendem encontros com outras pessoas e grupos (observação, entrevistas, pesquisas, consulta a especialistas etc.), simulações (role play, planejamentos simulados, debates, audiências públicas,

⁶³ No original: **Human rights and freedoms** (universality, indivisibility and inalienability of rights and freedoms, international human rights standards; international human rights law; inherited rights; institutions and procedures for promoting and protecting human rights); **Democracy** (institutions and procedures; representative and participative democracy; democratic freedoms) and **Democratic principles** (the rule of law, social justice; equality, pluralism; social cohesion; protection of minorities; solidarity; peace, stability and security); **Citizen** (empowerment and responsibility; active participation); **Civil society** (principles, institutions and procedures of a civil society; empowerment of the civil sector; relationship to the state); **Globalisation** (types of globalisation; independence and interdependence); **Development** (sustainable changes) (DUERR *et al.*, 2000, p. 59).

juízos etc.) e produções (de jornais, textos, filmes, vídeos, peças teatrais, pôsteres etc.).

Os *b) Métodos baseados nas mídias* (impressas, audiovisuais e online) se referem tanto a pensar como a influência destas se relaciona com a vida pública e a democracia, assim como estuda-las e observa-las de maneira crítica a fim de compreender os conteúdos (assistir um documentário e debater questões sociais a partir dele, realizar leituras críticas de jornais, analisar estatísticas e partir da literatura para pensar a sociedade podem ser exemplos para compreender a ideia geral). Por último, os *c) Métodos baseados na análise*, que concernem a descrição, apresentação e discussão de problemas sociais, políticos e econômicos concretos, compreendendo não só a análise das múltiplas causas que originam essas questões, como também suas consequências e a discussão e desenvolvimento de possíveis soluções.

Apesar da separação dos métodos em tópicos diferentes para finalidade de organização do conteúdo, entendemos que estes se combinam nos processos de ensino-aprendizagem. Convidar uma liderança social para discutir e analisar um documentário com os estudantes ou realizar experimentos cênicos a partir de jornais com posterior análise sobre as cenas são exemplos de práticas pedagógicas que combinam as três instâncias metodológicas apresentadas pelos autores.

O conjunto dos relatórios apresentados nos indica que, apesar de apresentar algumas diferenças, os materiais em geral são bem uníssomos quanto aos valores, atitudes e conteúdos que são apontados para um tipo de educação que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania em uma democracia ou, em outras palavras, que desenvolva o papel de cidadão. Sentimos que continuar trazendo outros materiais para pensar estas competências e valores se tornaria repetitivo, a menos que estes apresentassem diferenças conceituais significativas frente ao que já mobilizamos.

Assim como na questão das competências e valores, compreendemos que há certa constância nos caminhos metodológicos indicados pelos relatórios apresentados. Cada um destes caminhos por si só apresenta possibilidades interessantes de pesquisa e prática da Educação Política. As atividades de simulações apareceram em todos estes materiais e este elemento é justificativa e estímulo que deu início a nossa pesquisa. Entretanto, sentimos que ainda há espaço para ampliarmos a fundamentação teórica que explica o porquê este tipo de atividade pode ser um caminho potente para a formação democrática, assim como há espaço para um aprofundamento nas práticas e jogos teatrais de forma mais aberta em suas possibilidades, que podem se mostrar tão ou mais potente quanto

simulações de procedimentos políticos específicos, visto que envolvem fatores para além da vivência dos procedimentos, como por exemplo, explorar as habilidades e competências que favorecem a criação e deliberação coletivas ou mesmo o desenvolvimento da espontaneidade e a exploração da alteridade que favorecem o desenvolvimento da moral autônoma e da razão dialógica-comunicativa. Pautados nestas reflexões, estabelecemos como princípios-chave a serem investigados⁶⁴ em nossa prática formativa: tolerância, solidariedade, capacidade propositiva em relação a demandas coletivas, busca da igualdade e da liberdade, cooperação, associativismo, responsabilização perante o coletivo, competência deliberativa, escuta, valorização do pluralismo, criatividade e alteridade.

Para encerrar a discussão neste momento, há uma última colocação que fundamenta as práticas formativas que serão apresentadas no próximo capítulo: Por mais que tenhamos investigado e encontrado consenso sobre alguns valores e atitudes que são necessários para o desenvolvimento da Educação para a Democracia e mesmo para a qualidade da própria democracia, pretendemos os desenvolver sobre uma base que pensa a educação moral e a questão normativa a partir da competência comunicativa e da razão dialógica que permitam que estes mesmos valores e atitudes sejam construídos de forma coletiva e possam ser ressignificados em cada contexto e especificidade a partir da deliberação, de modo que o exercício desta deliberação e o desenvolvimento desta competência comunicativa inspirados e dialogados com os valores levantados neste capítulo por meio dos jogos e práticas teatrais sejam centrais na ação formativa a que chamamos Teatrágora.

CENA OITENTA E UM (E-MAILS)

Em um teatro vazio, um projetor ligado cria uma imagem projetada em tela branca, no fundo do palco. A imagem mostra uma paisagem genérica, dessas de fundo de tela que vem junto com o Windows.

Sobre a imagem se lê o texto:

⁶⁴ Utilizamos a palavra investigados porque não se trata de uma ementa. Não é um catálogo de valores que precisam ter sido incorporados ao final da prática. É um conjunto de direções para onde queremos provocar o olhar dos sujeitos. Todos os jogos teatrais da “Teatrágora” foram selecionados e criados a partir deste objetivo.

"Enquanto Jair Messias Bolsonaro e seus cúmplices não forem julgados, condenados e presos por seus crimes contra a humanidade, não há possibilidade de afirmar que vivemos em uma democracia."

No fundo do teatro, na sala de operações de som e luz, a assistente técnica dá um clique no mouse e troca a imagem projetada. Outra paisagem genérica, sobre a qual se lê o texto:

"Não quer dizer que não exista ação política ou mesmo democrática. Há atores políticos (institucionais e não-institucionais) responsáveis por diminuir os danos de nossa tragédia. Há vida pública acontecendo nas cidades e servidores trabalhando cotidianamente em ações legítimas para que seja buscada dignidade e qualidade de vida. É só porque existem sim, a política e a democracia, que uma parte de nós segue vivo."

Clique. Nova imagem. Fundo cinza onde se lê o texto:

"Ainda assim, enquanto Jair Messias Bolsonaro e seus cúmplices não forem julgados, condenados e presos por seus crimes contra a humanidade, não há possibilidade de afirmar que vivemos em uma democracia."

A operadora técnica de luz volta para a casa entristecida. O teatro vazio não se mantém, vai acabar fechando.

No dia seguinte, o teatro é apedrejado por patriotas.

3. Investigação-ação: Teatrágora

Ou QUARTO ATO - Teatro como encontro, Teatro como ensaio: faísca, metáfora, prisma e ágora.

Neste capítulo, apresento⁶⁵ o processo de construção da Investigação-ação e a descrição de como ocorreram os encontros da prática formativa Teatrágora, assim como a discussão dos dados encontrados em quatro categorias de análise. A metodologia foi fundamentada em Thiollent (1986) e considera as críticas de Franco (2005), de modo que busquei, para além de somente aplicar atividades e discutir seus resultados de forma isolada, a inclusão dos participantes na avaliação e discussão de cada uma das atividades executadas, na prática formativa e em seus fundamentos como um todo. Este caminho metodológico fica claro na apresentação e análise dos dados, tendo em vista que grande parte das falas das professoras que apresentamos na tese se referem a estes momentos de discussão dos jogos e atividades.

3.1 QUESTÕES ESTRUTURAIS

Conforme já explicado na introdução, para a efetivação da prática formativa realizei uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara-SP devido a facilidade de contatos e, principalmente, por terem se aberto à possibilidade de que a investigação fosse realizada dentro do horário de trabalho dos docentes, contribuindo para que tivesse altos índices de presença nos encontros. O convite foi aberto a todos os docentes da Educação Integral da rede e a participação de todas as professoras foi voluntária, tendo estas escolhido por participar e contribuir com a prática formativa e, conseqüentemente, com a investigação-ação.

Uma vez estabelecido o acordo com a Secretaria, enviei o projeto para análise pelo Comitê de Ética da Universidade, que aprovou os termos do acordo e nosso modelo de TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), que foi assinado por todos os participantes. Combinei com a Secretaria a realização de oito encontros seguidos (um por semana), de duas horas cada um, com duas turmas diferentes com 10 a 13 participantes

⁶⁵ Neste capítulo, passamos a escrita do texto para a primeira pessoa do singular. O relato da pesquisa empírica comporta ações e conduções operadas pelo pesquisador que se tornam mais fidedignas quando narradas desta forma.

cada uma. A escolha de realizar duas turmas ao invés de uma foi com a intenção de verificar a validade das atividades através da investigação com professores em dois cenários diferentes. A Secretaria Municipal de Educação aceitou a proposta, de forma que tivemos 26 professores participando da prática formativa. A escolha do número máximo de 13 participantes por turma foi devido às dificuldades de gravar e transcrever atividades teatrais com muitos participantes no momento da análise. A grande maioria dos jogos teatrais que utilizei pode ser feita com um número maior de participantes sem que perca qualidade em sua aplicação.

As atividades da Pesquisa-Ação ocorreram de setembro até novembro de 2019. Próximos a data de início das atividades recebi da Secretaria a orientação de que o número de encontros fosse reduzido, de forma que a prática formativa consistiu em seis encontros de três horas cada um. Todos os encontros foram gravados (vídeo e áudio) integralmente, exceto pelo primeiro, que só começou a ser gravado após a explicação inicial do projeto e da assinatura do TCLE por todos os participantes.

Em relação ao grupo de participantes, minha proposta inicial era de que fossem professores de diferentes níveis e áreas, ideia que consegui atender parcialmente, visto que a Secretaria Municipal de Educação destacou para as atividades um grupo de professores que trabalha nas Escolas de Educação Integral da rede municipal, especificamente os responsáveis pelas chamadas Oficinas Interdisciplinares (presentes nesta rede apenas nas escolas de educação integral) que abarcam temas como meio ambiente, relações interpessoais, cidadania, teatro e artes em geral. O cargo desses docentes tem como pré-requisito a formação em licenciaturas específicas ou Pedagogia, de forma que os participantes da prática formativa vem de áreas de conhecimento relativamente variadas, sendo a maioria formada em Pedagogia. Todos os participantes da pesquisa ministram oficinas interdisciplinares para alunos do Ensino Fundamental I e II.⁶⁶

A escolha específica destas escolas e destes docentes se deu pela facilidade de adequação dos horários das turmas de modo a conseguir liberar os docentes para a formação. Nas escolas da rede que não trabalham com a Educação Integral não há este tipo de flexibilidade. A Secretaria Municipal de Educação repassou um convite para as diretorias para que escolhessem os professores que participariam. Registramos abaixo o

⁶⁶ Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano. Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano.

texto que escrevi para este convite, já que sintetiza a maneira como esta proposta foi descrita em um primeiro momento para os professores.

TEATRÁGORA: FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DE PRÁTICAS

TEATRAIS

O Curso tem a finalidade de propor e discutir atividades elaboradas a partir de referenciais teóricos das Artes Cênicas, Teatro do Oprimido, Psicodrama e Teatro de Improvisação que buscam desenvolver nos participantes princípios fundamentais de uma Educação para a Democracia e a Cidadania.

Os exercícios buscarão a vivência e experimentação de princípios como a Construção Coletiva, Escuta, Deliberação, Associativismo, Participação, Tolerância, Liberdade, Igualdade e Justiça. Estes e outros fundamentos encontram-se em bibliografias que tratam tanto do tema da Educação Democrática quanto as que tratam da prática teatral. Exploraremos estas ideias a fim de pensar o desenvolvimento do papel de cidadão, considerando que resultados de pesquisas na área da Educação e da Ciência Política mostram a carência deste tipo de formação no país.

Considerando que o curso será realizado com Docentes da Educação Básica, a ideia não é apenas de praticar os exercícios com os participantes em questão, mas também discutir formas e possibilidades de multiplica-los em sala de aula com seus próprios alunos.

Um ponto importante a ser registrado é que entre os 26 participantes só havia um homem, todas as outras vinte e cinco participantes são mulheres. Quanto a esta questão, a Secretaria Municipal de Educação me informou que este número reflete aproximadamente a proporção de homens e mulheres neste cargo específico. Por conta desta característica do grupo de participantes, a partir deste momento nesta tese, escolhi me referir às participantes da pesquisa sempre no feminino.

Também registro que a Secretaria Municipal me pediu para evitar o termo Educação Política no título da formação, visto que sofre críticas constantes de grupos conservadores da cidade que apoiam o projeto “Escola sem Partido” e a utilização do termo poderia se tornar uma polêmica extra com a qual a gestão teria que lidar. Entendi a situação e evitei o termo, ressaltando neste trabalho a preocupação com as movimentações que buscam censurar a Educação Política em âmbito escolar. Acontecimentos como este mostram que não temos a dimensão da censura que pode estar

acontecendo em escolas por todo o território nacional, no sentido de evitar a realização atividades que envolvam discussões políticas e/ou questões de gênero sob o receio de ataques de grupos conservadores. As atividades realizadas que são obstruídas ou criticadas podem ser alvo de notícias e pesquisas, contudo o que nos perguntamos é: e quanto as atividades de Educação Política que nem chegam a ser feitas para evitar possíveis problemas?

Para facilitar a organização dos horários dos docentes, a Secretaria Municipal solicitou que realizasse a formação com os professores sempre no mesmo dia, uma das turmas pela manhã e outra à tarde. Foi disponibilizada uma sala adjacente ao anfiteatro de uma escola municipal, por conta de minha solicitação de um espaço de realização das atividades que não fosse tão próximo de outras salas de aula, visto a necessidade de silêncio para a realização das gravações. A sala atendeu perfeitamente às nossas necessidades. A escola também ofereceu café e bolachas para a realização do curso todos os encontros, nos dois períodos (manhã e tarde). A gestão ofereceu aos professores que participaram um certificado de participação na formação.

Os encontros foram gravados utilizando duas câmeras GoPro (uma em cada lado da sala) adquiridas por mim para esta finalidade, por conta de sua abertura angular que possibilitou filmar a sala inteira mesmo estando encostada na parede. Além das câmeras, utilizei também um gravador de voz. A gravação por três instrumentos se fez pela possibilidade de que algum eletrônico não operasse de maneira adequada e o conteúdo das gravações fosse perdido. Aconteceram problemas de gravação com uma das câmeras no primeiro e segundo encontros, de modo que a precaução se fez providencial para manter os registros. Aos professores foi assegurado de que nenhuma forma as gravações e seus nomes seriam divulgados. **Todos os nomes das participantes nesta tese são fictícios.**

Registrei todo este caminho estrutural para que a etapa prática da investigação-ação acontecesse como confirmação de que não seria possível realiza-la sem o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Não se trata apenas de um agradecimento à gestão que abriu as portas e contribuiu para a pesquisa. Ênfase a necessidade de parcerias consistentes entre instituições públicas e sociedade civil para a realização de pesquisas que pensem a Educação. Qualquer governo consegue operar a burocracia de modo a criar entraves que dificultam a realização de pesquisas na mesma medida em que consegue organizar as estruturas para tornar estas ações possíveis. Esta

pesquisa foi possível por conta da mobilização e abertura do governo municipal em contribuir com a universidade e com a ciência.

3.2 CRIAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS ENCONTROS

A pesquisa, seleção e adaptação dos jogos teatrais utilizados nos encontros foi sendo organizada durante todo o período desde o início do doutorado. Realizei um movimento alternado entre leituras e investigações nas bibliografias de jogos teatrais citadas na introdução com leituras sobre Política, Democracia e Educação que fundamentariam as práticas, para em seguida voltar para as pesquisas de jogos adaptando-os e procurando novas atividades. Esse movimento cíclico foi ininterrupto até o último encontro com os professores, de forma que várias atividades que criei e adaptei não chegaram a ser testadas na prática da pesquisa devido ao número de encontros e ao tempo das atividades. Não entendo isto como um problema, visto que a ideia do trabalho não é a legitimação destes exercícios e jogos específicos testados que selecionei enquanto metodologia única ou “melhor metodologia” para a Educação Política. Pelo contrário, compreendo (a partir das fundamentações elaboradas) que esta metodologia única não existe, tendo em vista que os grupos de educandos são plurais (sejam professores ou estudantes de diversas idades) em suas demandas e especificidades. O que estava em foco era a investigação de jogos teatrais e dos fundamentos que balizam estes jogos na improvisação enquanto potência metodológica para a Educação Democrática em seu conjunto, não especificamente a validação de um ou outro jogo específico.

Entretanto, o caminho para que a investigação se aproxime do objetivo supracitado passa pela criação, aplicação, descrição e análise de cada um dos jogos realizados em separado para dar corpo à pesquisa, visto que ainda não há um material criado exatamente no sentido em que pesquisamos, de modo que parti de cada um dos jogos e atividades como práticas separadas para verificar, ao final, a partir de um olhar mais amplo que considere o conjunto, a possibilidade de generalizações ou conclusões no que tange aos objetivos da pesquisa.

Apesar de ter construído um “pré-roteiro” de como a formação seria estruturada, a base deste roteiro foi sendo transformada e recriada a partir da prática da investigação-ação, considerando as condições reais apresentadas pelos grupos e as trocas que operamos nos mesmos.

Os encontros têm sua estrutura inspirada nas fases propostas na atividade psicodramática/sociodramática do Psicodrama Pedagógico⁶⁷. Iniciei sempre com uma **Conversa Inicial**. No primeiro encontro essa conversa teve o objetivo de apresentar a formação e a intenção da pesquisa. Nos encontros seguintes a conversa inicial teve a proposta de possibilitar um espaço aberto para que os participassem compartilhassem qualquer sensação, dúvida, experiência ou crítica que tivessem relação ao curso a partir das experiências dos encontros anteriores. Em nosso primeiro encontro informei que eles poderiam aplicar as atividades da prática formativa com estudantes, caso desejassem, e haveria um espaço para compartilhar experiências e tirar dúvidas no início de cada encontro. Adianto que este espaço de conversa inicial foi pouco aproveitado para discussão de atividades que tenham sido aplicadas com estudantes porque as professoras já tinham um planejamento apertado para trabalhar durante o período do curso e não conseguiram aplicar muitas das atividades com suas turmas.

Após a conversa inicial realizamos os **Aquecimentos** (tanto os *inespecíficos*, sem relação direta com o tema da prática formativa, como os *específicos*, que tem relação com o tema do encontro). Sobre os aquecimentos, adianto que observamos que a característica de específico ou inespecífico não está na base do jogo em si, mas sim no contexto em que é aplicado. O jogo “História Compartilhada”⁶⁸ por exemplo, na proposta Teatrágora é um dos exercícios centrais que inspirou as relações entre Teatro e Educação para a Democracia. Na improvisação, entretanto, na maioria das vezes é somente um aquecimento de grupo. Nesse sentido, busquei escolher como aquecimentos para a prática formativa, jogos que contribuíssem de alguma forma para nossos objetivos, mesmo que indiretamente, dentro dos limites de tempo, espaço e número de participantes em que a formação foi realizada.

Aos aquecimentos segue a fase de **Dramatização**, constituída pelas **Práticas e Jogos Cênicos** relacionados diretamente com questões da política e da democracia, exercícios que despertam provocações para ativar olhares sobre a política e a vida coletiva, metáforas para os conceitos e atitudes que envolvem estes conteúdos e/ou práticas da competência deliberativa. Alguns destes exercícios tem sua fase de elaboração e compartilhamento logo após a realização da atividade, outros têm a discussão retomada em outro momento, mas de alguma forma sempre haverá o espaço de comentários, sensações e possíveis discussões, tanto engendradas pelo educador responsável pela

⁶⁷ Discutidas no primeiro capítulo.

⁶⁸ Descrito entre as atividade do primeiro encontro que analisamos nesta tese.

prática formativa (elaboração) quanto pelos educadores participantes (compartilhamento). Alguns jogos que conjecturei provocar pouca ou nenhuma discussão apresentaram surpresas interessantes em relação às metáforas e discussões políticas, enquanto outros que acreditava mais potentes nem sempre evoluíram em profundidade nas conversas, conforme descrevo na apresentação dos seis encontros.

A última fase é a de **Processamento**, em que discutimos juntos os jogos e atividades enquanto educadores, pensando na validade de serem utilizados em sala de aula, possíveis potências, dificuldades e/ou sensações no que diz respeito à utilização desta metodologia enquanto prática de Educação Política. Apesar de sempre haver um tempo destinado a esta fase no final dos encontros, várias reflexões que remetem à ideia de processamento apareceram em fases anteriores, durante a execução e discussão dos jogos, de modo que o cidadão, o professor e o adulto se misturam muitas vezes em cada um, no que diz respeito aos seus olhares e sensações das atividades. Não interrompi este movimento quando ele aconteceu de forma espontânea em vários exercícios, justamente porque as discussões foram ricas e, se as atividades despertaram reflexões sobre educação e a sala de aula, tanto mais estávamos cumprindo os objetivos de nossa formação.

Por se tratar de muito material, organizei a descrição e análise dos encontros da forma que segue. O capítulo está separado por cada dia de encontro da prática formativa. Em cada encontro, são apresentados sinteticamente os exercícios na ordem em que foram realizados. No texto de qualificação, experimentei apresentar uma versão detalhada completa dos exercícios exatamente da mesma forma como foram entregues às participantes, com instruções, variações e possibilidades de aplicação claras.⁶⁹ Contudo, verificamos que para o texto final da tese este material ficaria demasiado extenso, alongando exacerbadamente o trabalho. Optamos por incluir ao final tese, nos apêndices, a ficha didática de dois jogos teatrais, para fins de exemplo do material que foram entregues às professoras, que é ao mesmo tempo um exemplo dos guias que estabelecemos para conduzir a formação.

Nesta primeira fase do capítulo, descrevo como aconteceu a prática formativa, da maneira mais sintética encontrada, sem que sejam omitidos detalhes importantes para compreender a aplicação do jogo e a discussão dos professores. No mesmo sentido, são trazidas para o texto somente partes da discussão que considere fundamentais para

⁶⁹ As instruções entregues às professoras não são definitivas, teatro é processo e é contexto, portanto os jogos podem sempre ser reformulados de maneira a dar conta das especificidades do momento e público para quem estiver sendo aplicados. Enfatizei esses elementos às participantes.

explicitar as potencialidades (ou incoerências) dos jogos enquanto prática formativa para a Educação para a Democracia, afim de explorar a hipótese central deste trabalho.

Não há intenção de analisar o discurso dos docentes no sentido de verificar se seus discursos são conservadores ou progressistas, suas preferências políticas ou mesmo suas práticas pedagógicas. Enquanto participantes de uma pesquisa que também é ação, essas professoras são parte constitutiva e reflexiva de uma ação formativa que pensa e põe em prática valores, competências e atitudes democráticos através de jogos teatrais. Nesse sentido, o olhar se direciona para falas e diálogos que nos ajudem a compreender em que medida esta metodologia (essencialmente jogos de improvisação teatral) atende aos objetivos pretendidos, não só a partir de nossa análise sobre a fala dos professores, mas também, e principalmente, por meio das falas e reflexões objetivas dos mesmos, exatamente da maneira como foram apresentadas.

Por este motivo, também foi feita a opção de não apresentar um perfil dos sujeitos participantes, como é comum em parte das pesquisas qualitativas, tendo em vista que nosso foco (no plural, porque agrega o pesquisador e as participantes) é a experiência realizada enquanto possibilidade metodológica, não as trajetórias individuais de cada uma das participantes durante a pesquisa. Os momentos em que a análise dos dados toma um caráter mais individual são aqueles em que as próprias participantes refletem sobre sua trajetória durante os encontros da prática formativa.

Sendo o pesquisador nesta forma de investigação não um sujeito que observa “de fora” ou com o mínimo de interferências possíveis, mas propositos e professor da própria prática formativa, também há momentos em que serão transcritas minhas falas ou respostas, que fizeram parte da construção dos saberes explorados coletivamente nas atividades de formação.

Entendo que esta forma de apresentar e discutir os dados possa ficar talvez excessivamente descritiva, porém a considerarei como a maneira mais profícua de proceder quanto a este ponto, tendo em vista que a descrição dos encontros e jogos contém parte essencial do que constitui as colaborações possíveis desta tese. Para além de registrar e compartilhar essa substância com educadores e pesquisadores interessados na criação e exploração de atividades de Educação Política, a descrição também se faz necessária porque permite maior dinamismo no momento de discussão desses mesmos dados.

A turma que realizou a prática formativa no período da manhã será denominada como Grupo A e a turma da tarde como Grupo B. Os encontros foram nomeados a partir

de intensões valorativas iniciais de cada prática, mas não são temas restritos e/ou limitadores das atividades e discussões de cada dia específico.

A) Encontro 01 – Democracia e Construção Coletiva

Especificamente no tópico do primeiro encontro, será realizada a descrição dos pontos esclarecidos na conversa inicial feita com os professores sobre o projeto e a prática formativa.

Informei aos participantes que a nossa proposta de prática formativa tem intenção de ser suprapartidária, no sentido de que não nega a política e os partidos, mas abarca a pluralidade de vieses com a qual se pode observar a realidade. Neste sentido, durante os encontros eu não iria demonstrar preferência por um ou outro partido político e buscaríamos juntos respeitar as diferentes visões políticas e partidárias que possam aparecer durante a formação, pedindo também para os participantes que, diante de possíveis diferenças que venham a aparecer, também contribuíssem para a manutenção deste respeito mútuo.

Informei às participantes a necessidade da gravação dos encontros para posterior análise, mas que não precisavam se preocupar com suas falas ou ações diante das câmeras visto que o anonimato dos participantes seria mantido. Também foi afirmada a possibilidade de que pudessem desistir da formação em qualquer um dos encontros ou mesmo durante algum deles por qualquer motivo que necessitarem ou qualquer situação de desconforto que os jogos e atividades possam vir a causar. A possibilidade de desistência sem nenhum prejuízo aos participantes estava também garantida no TCLE. De antemão registro que nenhuma participante abandonou a formação.

Também foi avisado que no dia seguinte a cada encontro seriam enviados digitalmente a descrição detalhada com o passo a passo de cada um dos jogos realizados e na semana seguinte também receberiam o mesmo material impresso. Orientei as professoras que, por se tratar de atividades teatrais, às vezes seria requerida mais movimentação corporal e para isso poderiam ficar à vontade para ir aos encontros com roupas mais soltas que as deixassem confortáveis nas atividades práticas.

Deixei aberta a possibilidade de interrupção para dúvidas, colaborações e reflexões em qualquer momento dos encontros e disponibilizei meus contatos pessoais para que também enviassem mensagens durante e após a realização do curso para a mesma finalidade.

Por último, antes de iniciar os aquecimentos, foi apresentada uma visão de política e democracia sobre as quais balizamos o curso e os jogos teatrais escolhidos a partir de nossa pesquisa teórica. Registro aqui a fala transcrita exatamente⁷⁰ como a fiz no Grupo A:

Estamos entendendo política como uma ferramenta pra dimensionar, debater e solucionar problemas, interesses e demandas coletivas. Nós vivemos em sociedade, e a sociedade precisa ser estruturada e organizada pra conseguir funcionar de alguma maneira... Só que as pessoas são diferentes. Elas têm interesses, vontades, experiências, crenças e visões diferentes. Inclusive sobre como deve ser a organização dessa própria sociedade. A política é a maneira como isso se regula, a atividade pela qual isso se regula. E nós podemos entender esta atividade em vários níveis.

Por exemplo, se a gente pensa num contexto nacional, e faz a pergunta "de que maneira vai ser estruturada a educação nesse país?" Então aí a gente tem a LDB, que é uma lei, um conjunto de normas definido através da política que regulamenta seus objetivos, regulamenta qual é a responsabilidade do governo federal, dos governos estaduais, dos governos municipais, etc. Ou, como um outro exemplo, pensando em uma questão da cidade "onde deve ser colocado um semáforo ou uma rotatória para que o trânsito funcione de forma mais eficiente?", de repente, pra moradores de um determinado bairro isso deveria ser de uma forma, mas para que o transporte coletivo funcione melhor teria que ser de outra, então esses interesses diferentes vão ter que dialogar. E podemos mesmo pensar a política como uma atividade que vai para além dessa esfera do governo, mas também presente nas nossas atividades cotidianas. Supondo que estamos na escola, e precisamos decidir o horário das reuniões semanais de planejamento dos professores. Cada um tem suas vidas particulares, só que essa decisão afeta o coletivo, o conjunto desses professores. Pra chegar a um acordo a gente precisa de política, de debate, de discussão, de diálogo. Essa visão de política é o nosso ponto de partida. Estamos entendendo como uma ferramenta pra resolução de questões coletivas, seja num contexto maior, mais estrutural, ou num contexto mais cotidiano.

E vamos entender democracia como um sistema político, ou seja, uma forma de organizar e estruturar as atividades políticas, mas que não vamos enxergar só como uma maneira de decidir quem serão os nossos representantes nessas atividades, mas também como um conjunto de valores, de práticas, de atitudes que orientam, que fundamentam a nossa ação política cotidiana. A democracia é também uma forma de encarar a vida em sociedade. Não que a gente consiga alcançar ou esteja alcançando essa forma democrática de encarar a vida em sociedade, mas é um ideia pra gente mirar, porque trabalhar na construção desses valores e atitudes democráticos

⁷⁰ A transcrição das falas da pesquisa empírica nesta tese será literal, preservando a linguagem coloquial utilizada.

também faz parte dessa nossa visão de democracia. Esse talvez seja o objetivo principal desse curso. Eu digo talvez porque nós vamos descobrindo juntos esses objetivos e como isso vai acontecer. Mas por enquanto eu ainda não vou trazer que valores e atitudes democráticas são essas, porque a ideia é que a gente experimente tudo isso na prática dos jogos teatrais.

Após a conversa inicial passei aos aquecimentos. O primeiro encontro da prática formativa foi inteiramente preparado sem conhecimento de como eram as turmas e qual seu grau de disponibilidade para os exercícios teatrais. Por esse motivo, e por termos em nosso planejamento a realização de seis encontros totais, o primeiro encontro formativo contou com mais atividades de aquecimento do que os subsequentes. Concordamos com Omar Argentino, para quem, no trabalho teatral “el calentamiento no es una actividad previa al trabajo; es parte del trabajo, preludio imprescindible”⁷¹ (ARGENTINO, 2013, p. 32).

A afirmação vai ao encontro das etapas de trabalho do Moreno que fundamentam nossa prática. É no momento de aquecimento que começamos a encontrar um estado relaxado para exploração de diversos papéis que serão explorados na prática psicodramática (ROMAÑA, 1985; GONÇALVES, 1988). Este “relaxamento” encontra-se em oposição ao estado de tensão e defesa constante que somos acostumados a permanecer, principalmente quando somos convidados a realizar atividades pedagógicas diferentes das que estamos acostumados. Na experiência como professor de Improvisação Teatral e ao ministrar oficinas e formações com professores através do uso de dinâmicas, percebemos um incômodo natural que surge nas primeiras atividades que requerem se colocar disponível para um estado de jogo e imaginação. Há um medo de errar, parecer ridículo ou, muitas vezes, sentimos o julgamento da própria atividade como desnecessária ou carente de propósito.

Exatamente por isso iniciamos com aquecimentos leves que tem como objetivo desarmar este estado de defesa latente explicando previamente que os jogos não têm a intenção de erro ou acerto individual, mas de exploração de si dentro da proposta, intentando o exercício de não julgar de imediato nem a atividade, nem as próprias ideias. O julgamento e a avaliação podem aparecer depois, em um contexto que tenha esse objetivo. Do contrário, podem minar o desenvolvimento da espontaneidade ou o aproveitamento das atividades pelo grupo.

⁷¹ “O aquecimento não é uma atividade prévia ao trabalho; é parte do trabalho, prelúdio imprescindível” – Tradução nossa.

Para o primeiro encontro, escolhemos quatro aquecimentos: **Chuva Italiana**, **Nariz, Boca, Testa**⁷², **Palmas com nomes**⁷³ e **Bala de Contrários**⁷⁴. Os dois primeiros são utilizados para aquecimento de público e integração inicial. As Palmas com nomes são exercícios clássicos de Teatro, Psicodrama, Improviso e atividades dinâmicas de grupo em geral. É muito comum que uma boa parte dos grupos (mesmo de não-atores) já tenham experimentado alguma variação deste exercício em algum momento. Já a Bala de Contrários é mais conhecida em meio aos atores de improvisação contemporânea.

Ambos os jogos exigem níveis de atenção cada vez maiores ao mesmo tempo em que ajudam os participantes a se conhecerem e permitem que todos experimentem a sensação de “erro”, pelo menos uma vez, tendo em vista que elevamos a dificuldade dos jogos até pontos que sejam quase impossíveis de acompanhar. A ideia é que essa experimentação do erro seja experimentada pelo olhar da Improvisação Teatral, ressignificando a ideia de que errar ou ter dificuldades para compreender os jogos seja um problema. O fracasso nesse sentido é visto como parte natural do processo que pode ser encarado com descontração. A disposição ao fracasso cria abertura para a disposição ao risco e à expressividade (JOHNSTONE, 1999).

Após consultar se todos se sentiam devidamente aquecidos, explicamos que seriam iniciados os jogos que tinham ligações e objetivos mais diretos em relação aos objetivos do curso. Então passamos ao jogo **Doces e Decisões**⁷⁵, de criação nossa. Apesar de ser composto de três cenas, neste jogo ainda não há interpretação de personagens. Na primeira cena, sorteamos uma das professoras como monarca absoluta, que decide como devem ser distribuídos alguns doces que deixamos em cima de uma cadeira no centro da roda. Ela pode decidir como quiser e ninguém pode opinar.

Na sequência, em uma segunda cena, após a primeira distribuição de doces, simulamos uma democracia direta. Novos doces são disponibilizados, mas todas podem opinar e decidir como serão distribuídos. Na última cena, simulamos uma democracia deliberativa e cada grupo escolheu duas representantes para tomar as decisões.

Desenvolvemos este jogo com a ideia de provocar as sensações de mais ou menos autoritarismo e mais ou menos democracia no que se refere a um processo de decisões

⁷² Fonte: Os primeiros dois jogos aprendi na formação “O papel do curinga” ministrada por Monique Rodrigues e Marcela Reccia no Centro do Teatro do Oprimido (Rio de Janeiro – Julho/2019)

⁷³ Fonte: Exercício teatral clássico muito conhecido mesmo fora do contexto artístico, apresentado em livros e oficinas variados.

⁷⁴ Fonte: MUNIZ, Mariana L. Improvisação como espetáculo - Processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. p.225

⁷⁵ Durante a descrição dos encontros, as atividades sem fonte mencionada são de criação nossa.

coletivas a partir da experiência teatral. Como se trata de uma formação em Educação para a Democracia, propomos que neste primeiro jogo exista um tipo de reflexão mais normativa sobre as ideias de autoritarismo, representação e democracia a partir da simulação simplista de alguns de seus elementos enquanto sistema de governo.

A segunda motivação que inspira a criação deste jogo é a intenção da discussão e criação conjunta de normas e critérios, condição profícua para o desenvolvimento da moral autônoma, segundo Piaget, de acordo com pressupostos já levantados no segundo capítulo.

Escolhemos os doces porque há uma sensação comum de que são objetos desejados ao mesmo tempo em que são de fácil acesso por parte de quem vai aplicar a dinâmica, e também para que, apesar de ser um exercício de simulação, traga um nível concreto de consequência em relação às decisões tomadas pelo grupo: algumas pessoas de fato ganharão os doces, outras ficarão sem. Explicamos também, antes de cada cena e mesmo durante as discussões, que a simulação em si é simplista quando comparada em complexidade com o que representa cada um dos sistemas de fato. Por isso utilizamos a expressão “*experimentar uma sensação de*” na descrição da atividade. Na direção do exercício, incluímos a sentença “*esses doces são fruto do trabalho do grupo*” para dar a ideia de que os doces só existem porque o grupo existe. No mesmo sentido que os recursos públicos de um estado só estão disponíveis porque foram recolhidos e produzimos pela sociedade. Explicamos a intenção desta analogia aos participantes ao final do exercício.

O jogo provocou sensações diversas, bem diferentes em cada uma das cenas e promoveu discussões sobre liberdade, democracia representativa, regimes ditatoriais e contextos de deliberação. As participantes também dialogaram sobre como seria aplicar o jogo com seus alunos.

Na sequência, experimentamos o jogo **História Compartilhada**⁷⁶, um exercício clássico da improvisação teatral em que todas criam uma história improvisada coletivamente, contudo cada participante só pode falar uma palavra por vez. As professoras gostaram bastante da atividade e estabelecemos a partir dela algumas metáforas com a democracia que estão descritas em mais detalhes na discussão de nossas categorias.

⁷⁶ Fonte: Aprendi em Curso de Improvisação Teatral com Allan Benatti (Araraquara - Dezembro/2015)

Após a realização deste exercício paramos o encontro para um intervalo e retomamos com o exercício **Quem é afetado pela política?**⁷⁷, que adaptamos de prática relatada por Humberto Dantas no livro *Educação Política*, realizada em atividades promovidas pela Fundação Konrad Adenauer. Este é um dos jogos “menos cênicos” que experimentamos na formação, em seu sentido teatral. Entretanto, consideramos, entre os materiais pesquisados, uma dinâmica de simples entendimento que tem potência para provocar ótimos debates entre os participantes. Na atividade, as participantes foram convidadas a se posicionar de um lado da sala e trocarem de lado na medida em que respondessem positivamente às nossas perguntas. Então iniciamos uma sequência de questões pessoais sobre o uso das políticas públicas (ônibus, escola, posto de saúde, polícia etc.) de modo que ao final todas se percebessem enquanto usuárias de políticas públicas. Para finalizar a atividade, debatemos alguns pontos de melhora e piora nas políticas públicas da cidade, estado ou país a partir do ponto de vista das participantes, de modo que se percebam não só como usuárias das políticas públicas, mas reconheçam sua capacidade de serem críticas e avaliarem estas mesmas políticas enquanto cidadãs.

O último exercício realizado no primeiro encontro também foi adaptado de nossos cursos de improvisação e se chama **Sim e Não**⁷⁸. É um exercício básico para apresentar os princípios da aceitação e da escuta que apresentamos no primeiro capítulo e, assim como História Compartilhada, geralmente realizamos com os alunos de improvisação nos primeiros momentos de cursos e oficinas.

Primeiramente os participantes são organizados em duplas. O exercício tem três momentos. Na primeira cena, serão dois personagens arquitetos/arquitetas que tem como objetivo projetar uma construção de qualquer tipo (prédio, casa, sítio, etc), sendo que a cena é uma sequência de ideias que serão sequencialmente negadas, de modo que um negue as propostas do outro. Depois trocam-se as duplas e iniciamos a segunda cena. Na segunda etapa as professoras interpretam duas engenheiras em uma época medieval decidindo como será construído o castelo de um reino. Entretanto um membro da dupla permanece dizendo não a todas as propostas enquanto o outro irá dizer sim para todas as propostas. Desta forma, um teve todas as suas propostas atendidas e o segundo todas as suas propostas negadas. Por último, trocam-se as duplas mais uma vez e vamos para a terceira cena. Nesse momento teremos duas diretoras que irão criar e coordenar a

⁷⁷ Fonte: DANTAS, Humberto. *Educação Política*. Rio de Janeiro. Fundação Konrad Adenauer, 2017. p. 38. (Adaptado)

⁷⁸ Fonte: Adaptado de Curso de Improvisação Teatral com Márcio Ballas (São Paulo - Julho/2014).

construção de uma escola. Nessa cena, todas as ideias devem ser aceitas com um “sim” entusiasmado, para na sequência construir a próxima ideia a partir do que o outro propôs.

Durante as discussões as professoras compartilharam suas sensações em relação a cada uma das cenas experimentadas e na sequência estabelecemos juntos relações deste exercício com a Educação Democrática (essas ideias serão retomadas mais à frente neste capítulo).

Com pouco tempo restante para o final do encontro, encerramos a prática com a fase de processamento, em que tínhamos a intenção de compartilhar impressões sobre os jogos a partir de pontos de vista enquanto educadores, refletindo sobre a validade de utilizarmos esses jogos teatrais em sala de aula. Nossa expectativa era de que esta discussão pudesse ser mais ampla e explorar diferentes níveis de reflexão sobre o tema. Entretanto, parte pelo pouco tempo restante para o final do encontro e parte por ser ainda o primeiro dia e os participantes se encontrarem em um primeiro contato com a proposta, a discussão não avançou com a amplitude que esperávamos. Contudo, a experiência com os encontros nos mostrou que os diferentes níveis de exploração reflexiva dos jogos enquanto educadores foi variando a partir das diferentes atividades realizadas em cada encontro, de modo que a promover gradualmente discussões cada vez mais engajadas na prática.

Observamos nesta discussão final as falas de alguns professores que admitiram receio de participar de uma formação teatral porque não se consideraram desinibidos e nem criativos, imaginando que não iriam se sentir confortáveis nos jogos ou não dar conta das tarefas. Contudo, a experiência neste primeiro encontro foi agradável e consideraram que contribuiu para seu desenvolvimento pessoal no que tange a estas questões (criatividade, desinibição, raciocínio rápido etc.), elogiando as orientações que fizemos sobre aceitação do erro, não se julgar e não se preocupar com o julgamento alheio durante as atividades. Estas falas se relacionam diretamente com a visão de Johnstone, Spolin e Moreno sobre criatividade e espontaneidade que fundamentamos em nosso primeiro capítulo, confirmando o potencial de exploração destas pelos indivíduos em práticas teatrais, não somente considerando os jogos em si mesmos, como principalmente a forma de condução e os princípios de ação na condução dos mesmos.

B) Encontro 02 – Justiça, Deliberação e Poder

O segundo encontro da prática formativa foi realizado no dia 12 de setembro de 2019. Iniciei a atividade com uma conversa breve, retomando os objetivos da prática formativa e dos fundamentos sobre os quais o grupo iria trabalhar, lembrando não só as questões relacionadas à democracia, como também alguns princípios do trabalho da improvisação teatral, como a suspensão do julgamento para que consigamos nos entregar as atividades, a confiança mútua entre as participantes, a aceitação das propostas cênicas de modo a colaborar com a criação coletiva, a escuta ativa em relação a essas mesmas propostas e a ressignificação do erro enquanto elemento natural e esperado dos jogos praticados.

Relembrei também que no início de cada encontro há um espaço de fala livre sobre qualquer ressonância que a prática formativa tenha provocado, seja nas reflexões individuais, nas aulas ou em qualquer âmbito que as participantes quiserem expressar. Na conversa inicial deste encontro já foram trazidos alguns relatos breves de professoras que utilizaram os jogos que experimentamos no primeiro encontro, principalmente em relação aos aquecimentos (Chuva Italiana, Palmas com Nomes, Nariz Boca Testa, História Compartilhada e Bala de Contrários).

Os aquecimentos planejados para o segundo encontro foram **Movimento e Som**⁷⁹ (inespecífico) e **Paisagem Sonora**⁸⁰ (específico). O primeiro consiste em propostas corporais conjugadas de movimento e som por cada participante individualmente, sendo repetidas por todos na sequência. O exercício tem o objetivo de soltar o corpo e a voz, ao mesmo tempo em que trabalha as ideias de suspensão do julgamento e exploração da espontaneidade. Já a Paisagem Sonora é um jogo de criação coletiva a partir de um cenário previamente escolhido. Determinamos juntos um local (floresta, escritório, escola etc.) e uma de cada vez as participantes acrescentam sons que se repetem, compondo uma paisagem sonora coletivamente. Na sequência o jogo é repetido de olhos fechados.

Paisagem Sonora é um jogo que congrega várias das intencionalidades da prática formativa. Trabalha com a dimensão da criação coletiva ao mesmo tempo em que explora

⁷⁹ Fonte: Curso de Improvisação realizado com Márcio Ballas (São Paulo – Junho/2014)

⁸⁰ Fonte: Curso de Improvisação com Adriana Ospina e Gustavo Miranda (São Paulo - Julho / 2015)

os sentidos de forma inabitual, especificamente em relação aos usos da voz e também de uma escuta sensível ao realizarmos o exercício de olhos fechados.

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia. Para que o corpo seja capa de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. Nesse sentido foi que escolhi exercícios e jogos focados na des-especialização. (BOAL, 2011, p.89)

A escolha destes aquecimentos se inspira em Boal, no que tange a exploração do corpo, dos sentidos e das associações mentais. A desorganização⁸¹ das vozes e movimentos cria novas organizações e estimula dimensões da corporalidade que tendem a se atrofiar em nossa rotina de trabalhos especializados.

O jogo correu bem em sua realização. Nos dois grupos, a atividade foi encerrada construindo a paisagem sonora de uma escola, o que gerou um resultado constituído majoritariamente por gritos, discussões, reclamações e materiais quebrando, percebido como “caótico” e “perturbador” segundo as próprias participantes. A partir dessas sensações, experimentei pedir então que elas refizessem a paisagem sonora da escola, desta vez a partir do que elas considerassem ser uma “escola ideal”. O resultado foi ainda mais interessante, na medida em que permaneceu caótico, mas desta vez com mais falas gentis como por exemplo “Obrigado, professora!”, risadas, dúvidas sobre a aula e brincadeiras. Apesar da sensação de “algazarra” permanecer, as participantes relataram que agora era um “caos mais feliz”, uma “bagunça harmoniosa”. As participantes refletiram sobre como um possível espaço ideal de aprendizagem não seria uma escola rígida, silenciosa, como parte do senso comum imagina que seja. Para esta tese, o mesmo vale para um ambiente democrático. Educação e Democracia precisam de movimento para acontecer.

⁸¹ 🎵 Que eu desorganizando posso me organizar, que eu me organizando posso desorganizar... 🎵

O jogo que fizemos na sequência foi **Bolinhas de Papel**⁸², uma das atividades mais comentadas pelas professoras nos encontros subsequentes e que gerou alto engajamento. Para a atividade, um cesto deve ser colocado em um dos lados da sala. As participantes então são sorteadas em cadeiras que estão distribuídas pelo espaço de maneira desigual. Algumas mais perto do cesto e outras mais longe do cesto. Cada participante recebe bolinhas de papel que tentará jogar para acertar no cesto. A maioria faz suas tentativas com três bolinhas cada, enquanto algumas recebem menos bolinhas que outras (duas ou uma). Após a primeira rodada, conversamos brevemente sobre as sensações despertadas pelo jogo e na sequência realizamos uma segunda rodada. Neste momento, antes de iniciar, construímos juntos uma metáfora para ser representada pelo jogo. O Grupo A escolheu a metáfora do ingresso na universidade e o Grupo escolheu a aquisição de uma casa própria, como resultado de acertar as bolinhas no cesto.

Para exemplificar, apresento a metáfora desenvolvida pelo primeiro grupo. A posição sorteada na sala (cadeira) representaria a posição social e econômica do cidadão (estrutura familiar, capital cultural, recursos financeiros etc.) e o número de bolinhas alguns recursos específicos. Por exemplo, quem tinha três bolinhas havia feito escola particular, quem tinha duas bolinhas havia feito escola pública e cursinho, quem tinha apenas uma bolinha havia feito escola pública. Deixei também participantes sem nenhuma bolinha, que não chegaram a ter nem a oportunidade de tentar o jogo.

Após a segunda rodada, experimentamos uma terceira rodada com algumas inversão de papéis e solilóquios (técnicas psicodramáticas). Para encerrar o jogo, discutimos juntos possibilidade de alterar as regras para que ficasse mais justo. Em ambos os grupos, as primeiras ideias foram de reposicionar toda a sala, todas as cadeiras e também o cesto. Os grupos também exploraram outras possibilidades de regras para o caso de não ser possível alterar a posição inicial do jogo e apareceram ideias como permitir que quem estava mais longe treinasse antes, o triplo de bolinhas para quem estava mais longe, as pessoas poderem jogar bolinhas umas para as outras, entre outras sugestões. A discussão ao final do jogo acabou desdobrando-se em uma longa conversa

⁸² Adapte este exercício de uma ideia que li em um fórum norte-americano de professores que estavam sugerindo atividades para educação cidadã alguns anos atrás. Procurei exaustivamente para tentar encontrar uma possível fonte para a atividade, mas não consegui rastrear a origem deste jogo e nem mesmo encontrar o fórum inicial em que li a ideia pela primeira vez.

sobre justiça, distribuição de recursos e oportunidades na sociedade, meritocracia e critérios de seleção, desigualdade social e privilégios.

Na sequência, conduzi a prática cênica **Reunião de Condomínio**⁸³. A prática consiste em um exercício de interpretação de personagens determinados previamente em uma situação de deliberação a respeito de problemas coletivos: a reunião de condomínio de um prédio. No jogo eu fiz o papel de síndico, contudo delegando todas as decisões e discussões para o grupo, sendo que minha função era apenas de apresentar os problemas. Elaborei treze personagens previamente para a prática, de modo que cada participante recebeu uma pequena orientação sobre seu personagem, que continha instruções específicas de opiniões para alguns momentos. Orientei as participantes para que, nos problemas do prédio em que não houvesse orientação na ficha de personagem, elas deveriam opinar da maneira como imaginam que aquele personagem opinaria, a partir do que conheceram dele.

As situações-problema levadas pelo síndico para a reunião foram: 1- Reclamações por conta do barulho de festas, cachorros e crianças; 2- Em quais melhorias gastar os recursos acumulados; 3- Participação sempre baixa na assembleia do condomínio; 4- Reclamações sobre manifestações públicas de afeto de um casal homoafetivo.

Exemplos de fichas de personagens utilizadas: *“Maicon: Você vai defender a entrada da polícia no condomínio pra acabar com o barulho. O limite de barulho deveria ser oito da noite. Pra você a instalação de câmeras de segurança são prioridade”*; *“Dona Antônia: Você acha que é um absurdo o condomínio não realizar coleta seletiva, essa deveria ser a prioridade dos gastos. Você gosta muito de receber amigos e amigas no apartamento e ficam conversando até tarde”*; *“Gustavo: Você é contra animais no condomínio, não deveria ser permitido. Você é contra pessoas se beijarem em público. Você é a favor de multas para qualquer tipo de infração”*

Na metade do exercício utilizei a inversão de papéis para que as participantes experimentassem mais de um personagem. Em geral, o jogo funciona bem e as participantes relataram ser muito divertido, apesar de algumas falas sobre a dificuldade de interpretar as personagens com visões muito distantes das suas próprias. Ao final, a

⁸³ Fonte: Criação de Danilo Forlini. Inspirado a partir de exercício em Curso de Improvisação com Rhena de Faria em agosto de 2016.

discussão das sensações sobre o jogo despertou conversas sobre tolerância, dificuldade de deliberação, pouca participação política e relações com a convivência em sala de aula.

Para encerrar a atividade, realizamos dois jogos relacionados com a temática do poder, o jogo **Duplas associações com porquês**⁸⁴ com o Grupo A e o **Grande jogo do poder**⁸⁵ com o Grupo B. A escolha diferente foi devido ao tempo disponível ao final do encontro, sendo que no Grupo B foi possível realizar um jogo de maior duração. O primeiro consiste em um exercício de livre associação mental, em que as participantes foram divididas em trios e o jogo consistia que cada uma propusesse a associação de duas palavras a partir de uma palavra escolhida entre as duas anteriores. A escolha da palavra se dá a partir da definição de qual palavra entre as duas tem mais poder, seguida de justificativa. Exemplo:

- *Tesoura e Armário.*

- *Qual tem mais poder?*

- *Tesoura.*

- *Por que?*

- *Porque tesoura é uma arma.*

(A pessoa que escolheu tesoura se inspira nesta palavra para criar outras duas)

- *Escola e Faca.*

- *Qual tem mais poder?*

- *Escola.*

- *Por que?*

- *Porque uma escola transforma muitas vidas.*

Assim segue o jogo por alguns minutos. Ressaltei que não havia necessidade de buscar uma resposta correta, nem em relação às palavras associadas, nem em relação a qual palavra é mais poderosa e por qual justificativa. O exercício em si é pensar sobre o poder. O poder implicado nas próprias palavras, nas relações com outras palavras e nos critérios que criamos para determinar o que é mais poderoso.

As professoras relataram certa dificuldade em desapegar da ideia de que haveria uma resposta certa, tanto para as associações quanto para a justificativa. Apesar deste

⁸⁴ Fonte: Adaptado de jogo que aprendi no curso “Dramaturgia da Improvisação” com Gustavo Miranda em Julho de 2018.

⁸⁵ Fonte: Adaptado do livro “Jogos para atores e não-atores”, de Augusto Boal. p.217, 2011.

exercício apresentar potencialidades interessantes para discutir as dimensões do poder, principalmente no que tange a questão da linguagem, acredito que é interessante que outros jogos de associação mental sejam antes apresentados num percurso didático, para familiarizar possíveis participantes com essa estrutura. Da maneira como foi feito, senti que o jogo não foi tão explorado em sua dimensão simbólica porque as professoras ainda estavam com a atenção direcionada para se acostumar com as mecânicas básicas dos jogos de associação. O relato das dificuldades foi um dos motivos que nos levou a selecionar o aquecimento **Associações metafóricas** para o encontro seguinte, um jogo que trabalha o aspecto criativo das associações mentais de maneira muito livre.

Com o Grupo B realizei o **Grande jogo do poder**. A atividade tem uma explicação extensa. Descreverei a etapa inicial do jogo utilizando as palavras de Boal, que sintetiza bem a intenção e funcionamento da atividade:

Uma mesa, seis cadeiras colocadas lado a lado com a mesa e, em cima da mesa, uma garrafa. Os participantes são convidados para, um de cada vez, arranjar os objetos de maneira que uma das cadeiras ganhe uma posição superior, mais forte, de maior evidência ou maior poder, em relação às outras, à mesa e à garrafa. Todos os objetos podem ser movidos e colocados uns sobre os outros, ou ao lado, ou em qualquer lugar, porém nenhum pode ser movido para fora do espaço. O grupo trabalhará, sem interrupção, um grande número de variações nas estruturas possíveis, tentando verificar como uma estrutura espacial contém pontos fortes e fracos: trata-se sempre de uma estrutura de poder. Em qualquer lugar onde estejamos, vivemos sempre em estruturas espaciais de poder(...) ...na sala de aula, na igreja e até dentro de casa. (BOAL, 2011, p.217)

Após a etapa inicial experimentando as variações de posicionamentos dos objetos para que um ficasse mais poderoso que os outros, testamos variações para tentar encontrar posicionamentos para que a distribuição no espaço seja a mais democrática possível. Na sequência, são experimentadas variações do jogo utilizando composições corporais em uma estrutura de Teatro-imagem, seguindo o mesmo objetivo, encontrar composições que apresentem mais poder que as anteriores. O jogo foi bem instigante para as participantes e ao término as mesmas engajaram-se em uma conversa que passou sobre o tema das estruturas de poder que normalmente não enxergamos, mas fazem parte do cotidiano, principalmente no que diz respeito à organização da sala de aula e do âmbito escolar em geral.

CENA SESSENTA E QUATRO

No final de 2020, após um ano de atividades presenciais interrompidas, o grupo de teatro que eu participava e conduzia estava encontrando algumas dificuldades de organização e comunicação que estavam me angustiando. Em alguma das sessões de terapia que fiz naquele momento, contei ao Lucas (o terapeuta) sobre como me incomodava a falta de interesse para a pesquisa teatral, baixa energia durante os encontros e pouca disposição em buscar formações em teatro fora do nosso grupo que estavam ocorrendo naquele momento, mesmo online. Eu fazia todas essas coisas mesmo tendo outras demandas e me incomodava a baixa disposição de algumas pessoas para também se movimentar da mesma forma. Lucas então me pergunta:

- Você acha que o grupo caminharia melhor se os outros também fizessem essas coisas, se eles fossem mais como você?

- Sim, acho que sim.

- Curioso, né? Pra alguém que fala tanto sobre fundamentalismo e democracia como você, querer que todo mundo seja igual. Você não acha?

Fico em silêncio alguns minutos até que ele retoma a palavra.

- Acho que a gente pode encerrar a sessão por hoje.

C) Encontro 03 – Tolerância, Liberdade e Igualdade

O terceiro encontro da prática formativa foi realizado dia 26 de setembro de 2019. Durante a conversa inicial, antes de iniciarmos as atividades da prática, algumas participantes relataram terem experimentado jogos compartilhados nos primeiro e segundo encontros com seus alunos. Em especial, chamou a atenção o jogo “Bolinhas de

papel”, sobre o qual apareceram relatos tanto no Grupo A quanto no Grupo B. As professoras apresentaram discussões interessantes realizadas com os estudantes e discutimos sobre como o exercício pode ser aplicado com várias idades diferentes, sendo que em cada uma delas o jogo apresenta níveis variados de discussão. Os grupos também constataram que o jogo tem potência para discussão do conceito de justiça, validando nossas intenções com sua aplicação.

Silvana: Testei a bolinha de papel com crianças pequenas, foi muito interessante. Quem ficou pra trás, ficou longe, ficou enlouquecido, indignado. É legal de ver, eles são espontâneos, não tem uma máscara, dá pra ver quem é generoso, quem quer quebrar tudo, quem quer mudança. Eu fui construindo gradualmente junto com eles uma forma de o jogo ser justo, a gente criou juntos um conceito de justiça, gostei muito do exercício. A gente ficou até medindo os passos do cesto até a cadeira de cada um.

Para este encontro apresentei o aquecimento inespecífico **Palmas em conjunto**⁸⁶ e os aquecimentos específicos **História Compartilhada** e uma adaptação de **Associações Metafóricas**⁸⁷, realizados em trios. Seguindo a mesma linha aplicada para os jogos da prática formativa, os dois primeiros são jogos que requisitam a atenção plena no que está acontecendo no grupo, é impossível criar sozinho, depende-se sempre da escuta coletiva da situação, observar o que está sendo proposto e quem está propondo para dar sequência no jogo. “Associações metafóricas” é um jogo mental que trabalha a criatividade através de desafios de comparação. Há um protocolo que inicia a frase com “a vida é como um...” de modo que algum participante escolhe uma palavra aleatória para que o próximo estabeleça a relação. Após jogarem com o protocolo *vida*, também experimentamos *sociedade, escola e justiça*.

As práticas principais do encontro foram o **Jogo dos Lados** e **Véu da Ignorância**, ambos de minha criação, e também a **Máquina Rítmica**⁸⁸, presente na obra de Augusto Boal. O “Jogo dos Lados” consiste em uma série de perguntas sobre experiências, opiniões, gostos e características pessoais em que as participantes tinham que escolher entre duas opções dadas previamente pelo facilitador. Exemplos: “Se tivesse que escolher

⁸⁶ Fonte: Aprendi este jogo em uma oficina de “Improvisação e Atuação ministrada por Gustavo Miranda e Adriana Ospina em julho de 2015.

⁸⁷ Fonte: Aprendi este jogo em uma oficina de “Improvisação Básica” ministrada por Allan Benatti em dezembro de 2015.

⁸⁸ Fonte: BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. p.129, 2011. (Adaptado)

uma nova língua para aprender, qual escolheria entre alemão ou japonês?”, “No tempo livre de um sábado à noite, você prefere ficar em casa assistindo séries ou sair para jantar?” etc. As participantes se movimentam fisicamente de um lado para outro na sala e após formados os dois grupos em cada pergunta, era proposta uma conversa sobre o tema escolhido durante um minuto. Em um segundo momento, após várias perguntas pessoais, fiz também perguntas relativas às questões políticas e, por último, perguntas que, apesar de políticas, tendem a ter respostas homogêneas, como “Quem já se irritou em alguma discussão política de um lado, quem nunca se irritou, do outro” ou “Quem acredita que na política temos muitas coisas que podem ser ainda melhoradas de um lado, quem acredita que não tem nada pra melhorar, do outro”.

O objetivo central do jogo é fazer com que as participantes variem grupos entre si a cada pergunta, de modo que não importa o quão semelhante ela seja em relação a outra participante, para alguma questão elas terão respostas diferentes e o contrário como também sendo verdadeiro: não importa o quão diferente ela seja em relação a outra participante, para alguma pergunta elas terão a mesma resposta. Esse reconhecimento da pluralidade e de afinidades que se transformam em diferentes contextos se apresenta enquanto uma ferramenta potente para desenvolver discussões sobre tolerância, principalmente a partir do reconhecimento de que por mais variado que o exercício seja (tanto nas questões relativas a gostos pessoais, quanto nas opiniões políticas), há pontos de convergência, afinidades comuns que permitem iniciar diálogos, como as últimas questões feitas no jogo. Um objetivo secundário da atividade é construir integração e confiança entre as participantes, sentimentos que seriam necessários para um melhor aproveitamento da prática formativa neste e nos próximos encontros.

Assim como nas outras atividades, não apresentei os objetivos do jogo de imediato e discutimos as potencialidades do jogo a partir das próprias percepções das participantes. Neste sentido, obtivemos resultados positivos em relação às intenções elaboradas.

Vânia: Eu percebi no exercício que mesmo tendo interesses diferentes, em algum momento a gente vai ter algo em comum com as outras pessoas. Eu valorizo aquilo que eu gosto, aquilo que eu faço, mas tenho que entender que tem momentos que mais pessoas vão se interessar pelas mesmas coisas que eu, e tem momentos que não.

Rita: Ao mesmo tempo que nós somos únicos, somos um ser individual, com nossos gostos, vontades e costumes, nós também somos um ser social, que muitas coisas a gente em sociedade almeja junto.

Os relatos acima foram extraídos do Grupo A. Neste mesmo grupo, durante o processamento deste exercício, a professora Letícia fez uma fala que deu início a uma longa conversa:

Letícia: Eu fico pensando que tem pontos em que é mais tenso quando a gente diverge. Pra algumas perguntas que você fez sobre comida, viagem, é legal que cada um tenha um ponto de vista diferente, mas tem pontos em que você percebe caráter e personalidade. E aí não dá pra conviver com a pessoa, mesmo que ela goste de tudo o que você gosta. Das músicas, passeios, comida, mas ela é a favor que a educação pública piore, ou é a favor do machismo, ou é homofóbica, aí eu não vou querer viver perto dessa pessoa. Como aconteceu muito no último ano.

Pedi para que a participante falasse mais sobre os significados deste “não querer viver perto” e então o grupo iniciou uma discussão sobre tolerância e seus limites.

Dando continuidade, realizamos a prática cênica **Véu da Ignorância**, exercício que tomou a maior parte deste encontro. Este jogo é uma experimentação teatral que criei inspirado na construção teórica de John Rawls (2003, 2008) ao pensar sobre condições ideais para a criação de normas justas para a sociedade. Para o autor, enquanto exercício filosófico, imaginamos uma posição original em que os sujeitos tem conhecimentos da pluralidade da sociedade e suas principais demandas, assim como compreendem as consequências diretas de determinadas normas e/ou decisões políticas.

Contudo, nesta posição original, os sujeitos seriam ocultos por um véu de ignorância que não lhes permite saber quem são nesta sociedade. O indivíduo não saberia quais são suas habilidades, crenças, gostos, nacionalidade, status, posição econômica etc. A hipótese de Rawls é que nessas condições seriam maiores as possibilidades de criação de um contrato social justo, que favoreça a equidade em detrimento de privilégios reforçados pela própria lei (RAWLS, 2003).

Tendo em vista que entre os pilares de nossa prática formativa estão a discussão da justiça e a busca pela igualdade e liberdade, experimentei a inspiração nas ideias de

Rawls para a criação de uma prática teatral que simulasse na prática concreta sua construção hipotética e abstrata. Saliento que em nenhum momento o autor propõe seu pensamento como método prático e que há limitações óbvias no exercício. Os indivíduos não conseguirão “abrir mão de si” em definitivo. Nossa proposta, contudo, foi a de que exercitassem esta intenção, a de imaginar este véu de ignorância durante a prática, para compreender que tipo de sensações ela provoca ou de que modo repercute em cada um.

Para isto, desenvolvi um exercício de deliberação temático que foi experimentado de duas formas. Na primeira forma, apresentei problemas sociais de uma sociedade hipotética, todavia utilizando dados reais da realidade brasileira. Em um primeiro cenário, apresentei uma sociedade em que há considerável nível de desemprego e desigualdades significativas nas oportunidades de formação. Como segundo problema, foram apresentadas estatísticas de representatividade das mulheres na política e os instrumentos legais que já haviam sido tentados para solucionar as problemáticas apresentadas nestas estatísticas. Portanto, um primeiro problema mais genérico e aberto e um segundo mais específico.

Desenvolvi também treze fichas de personagem a partir de características e proporcionalidades verificadas na sociedade brasileira⁸⁹. Cada ficha de personagem foi entregue às participantes em um envelope fechado, com a instrução de que o papel não fosse aberto antes do final do exercício. Dessa forma, foi estabelecida a ideia de que as participantes farão o papel de tomadoras de decisão/ formuladoras de regras desta sociedade, enquanto são de fato um personagem desta sociedade, buscando formular normas e políticas públicas que deem conta das necessidades deste personagem para que ele não seja prejudicado. Contudo, as discussões e deliberações acontecem antes que os envelopes sejam abertos.

Há certa dificuldade em explicar o exercício e que ele “engrene”, por conta do alto nível de abstração necessário. Contudo percebemos (eu e as professoras) que a prática foi fluindo com mais dinamismo conforme o exercício avançou. Experimentei também o exercício em uma segunda forma, seguindo a mesma ideia central, mas utilizando os personagens criados para o jogo **Reunião de Condomínio**, que havia sido realizado no

⁸⁹ Exemplos: “Mulher, Adulta, Moradora da Cidade pequena, Negra/Parda, em situação de pobreza (menos de 400 reais mensais), já sofreu algum tipo de assédio”, “Homem, Adulto, Morador da cidade grande, Branco, com renda mensal de R\$7.000”.

encontro anterior e aproveitando as mesmas demandas coletivas também utilizadas na semana anterior, como a discussão do excesso de barulho no prédio.

Várias ideias foram apresentadas, tanto ao tratar de questões gerais da sociedade quanto na volta da Reunião de Condomínio. Percebemos juntos que problemas específicos e de menor escala facilitam o jogo. A etapa mais difícil para as participantes foi pensar em soluções e deliberar a respeito dos temas de desemprego e formação, que para elas ficou muito amplo/genérico. Já na questão sobre a ocupação das mulheres em cargos políticos conseguimos travar discussões interessantes sobre representatividade e democracia a partir do exercício. Em ambas as formas de realização do jogo, ao final, quando abrimos os envelopes, eu perguntei se elas consideram que o seu personagem ficaria satisfeito com as ideias e posicionamentos que elas apresentaram durante as deliberações.

Por último, apenas no Grupo B, realizei o jogo **Máquina Rítmica**, por conta de no Grupo A as discussões terem se estendido durante o Jogo dos Lados. O exercício consiste em uma prática de Teatro-Imagem que compõe o arsenal de jogos e técnicas do Teatro do Oprimido. Nele, os participantes compõe coletivamente uma máquina simbólica, formada com seus próprios corpos, utilizando gestos e sons repetitivos. Cada máquina vai sendo composta pela entrada de uma participante de cada vez, de modo que quem está de fora observa a composição até decidir o que irá propor. Propus inicialmente uma máquina livre, sem tema determinado, na sequência experimentando uma máquina de amor e uma máquina de ódio, na mesma sequência em que aprendi a prática deste jogo no Centro do Teatro do Oprimido (RJ). Por último, foi proposta a criação de uma máquina de Brasil.

Após a realização do jogo, discutimos o conteúdo das máquinas criadas, a sensação gerada nas participantes e a possibilidade de utilização deste jogo para a Educação Política, conversa em que apareceram falas no sentido de explorar os temas da cooperação e do pluralismo.

Priscila: A medida que cada um chega e faz a sua função na máquina, sem consulta dos outros, imprimindo o seu propósito e isso se torna harmônico, ao final do exercício com alunos, a gente poderia fazer essa conversa: a despeito da pluralidade, a máquina funcionou, cada um com a sua impressão e o seu modo de fazer. É possível viver em harmonia, cada um

fazendo o seu papel. Seria uma maneira de falar sobre política a partir desse exercício.

***Milena:** Principalmente pensando em contribuir com quem já está lá, com os problemas e as situações que já estão lá. Eu tô fazendo minha parte, você a sua, a gente faz junto. Não vou destruir o que já tem pra construir o meu, vou colaborar com o que é necessário lá. Já é difícil viver em grupo, imagina construir em grupo.*

Em ambos os grupos o encontro acabou em meio à discussões geradas pelos jogos, que poderiam ter continuado caso houvesse maior tempo disponível.

D) Encontro 04 – Cooperação e Associativismo

O quarto encontro da prática formativa foi realizado dia 10 de outubro de 2019. Devido a duas atividades internas da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara que ocorreram nos dias em que os encontros estavam agendados, a formação prevista para ocorrer semanalmente teve um espaço maior de tempo entre o terceiro e o quarto encontros. Por esse motivo, iniciei a formação com uma pequena revisão dos três encontros anteriores, comentando os principais exercícios, algumas discussões que fizemos e qual trajeto havíamos seguido até ali. Os jogos escolhidos para este encontro tiveram como direcionamento principal os elementos da cooperação, responsabilização, criação coletiva e associativismo em um contexto de educação democrática.

Durante a conversa inicial algumas professoras relataram atividades do curso que haviam realizado em suas aulas e afirmaram que os alunos estavam gostando. Assim como em todos os encontros num geral, os exercícios de aquecimento foram mais citados nesse momento.

A partir deste encontro, passei a planejar menos jogos para cada dia de atividade, devido ao tempo escasso para discussões nos três primeiros encontros, de modo que fizemos menos exercícios, mas com mais tranquilidade e tempo para as discussões.

Como aquecimentos inespecíficos utilizei os jogos **Batidas Rítmicas**⁹⁰ e **Salamandra Roll**⁹¹, sendo o primeiro um jogo de educação musical que explora o tato e o ritmo e o segundo um jogo teatral de atenção e raciocínio rápido. O aquecimento específico utilizado é um exercício clássico do teatro que aqui está denominado como **Andando pelo espaço com desafios**⁹² e possui inúmeras variações apresentadas em diversos materiais (Spolin, Boal, Viewpoints, Drama-Based Pedagogy etc.) Na versão escolhida, os participantes devem cumprir pequenos desafios de composições corporais coletivas em um tempo limitado, sem que possam se comunicar através da fala. Os desafios variaram entre a composição de formas (letras e números) e cenários (praia, escola, sociedade). Com o Grupo A, pela manhã, a velocidade do exercício despertou uma discussão sobre o tempo da política e da democracia e a dificuldade de se escutar com prazos limitados. No Grupo B, a discussão após os desafios foi sobre a necessidade de atenção e o equilíbrio entre o quanto se propõe e o quanto se cede em um cenário de criação coletiva.

Na sequência, os dois jogos principais que ocuparam a maior parte do tempo do encontro foram **Demandas Flutuantes** e **Posturas e Problemas**, ambos desenvolvidos por mim especificamente para a Teatróloga a partir de referências diversas. O jogo Demandas Flutuantes, diferente de outros nos quais exploramos metáforas conjuntamente aos participantes, apresenta uma metáfora como a própria premissa do exercício. As participantes foram divididas em grupos e cada grupo recebeu uma certa quantidade de bexigas, tendo cada grupo uma respectiva cor de bexigas da qual foi responsável. Cada grupo representaria algum tipo de coletivo da sociedade (mulheres, idosos, analfabetos, latifundiários, pessoas em situação de rua, etc), de modo que as bexigas representariam as demandas sociais apresentadas pelo grupo. O conjunto de participantes responsável pelas bexigas representou os recursos humanos, políticos e financeiros destinados para cuidar de determinada demanda. O objetivo do jogo é manter as bexigas no ar, representando seu atendimento e cuidado por parte da sociedade e do estado.

Preparei a atividade de modo que um grupo de participantes tivesse mais bexigas do que o número de sujeitos, um segundo grupo com número igual e um terceiro grupo

⁹⁰ Fonte: Aprendi este exercício na Oficina “O Corpo Musical”, ministrada pelo músico e ator Andres Giraldo em 2016.

⁹¹ Fonte: Aprendi este exercício na Oficina “Jogos de Improvisação”, ministrada pelo ator e diretor Alexis Nehemy em 2016.

⁹² Fonte: Adapteí uma versão deste exercício que conheci em uma oficina ministrada pelo ator e diretor Marcio Ballas em 2014.

com menos bexigas do que participantes. A intenção era de que os grupos tivessem diferentes graus de dificuldade para atender suas demandas. Após o compartilhamento inicial de sensações, em um segundo momento do exercício, refizemos a dinâmica, mas desta vez com a prerrogativa de que todos pudessem cuidar de todas as bexigas, independente do grupo. O objetivo era que este segundo momento fosse mais fácil do que o primeiro, de modo a provocar as sensações e reflexões no campo da cooperação e do associativismo.

Contudo, no Grupo A, as participantes consideraram a segunda parte do exercício mais difícil que a primeira, porque o cenário ficou mais confuso e todas cansaram muito mais. Mesmo assim, o grupo que anteriormente estava sobrecarregado disse preferir esta forma porque, apesar do caos, conseguiram que suas bexigas caíssem menos. Discutimos a atividade e suas intenções juntas e o grupo fez sugestões de mudança no jogo para serem experimentadas com o Grupo B, durante à tarde. Mesmo com a falha do exercício em sua intenção inicial, o grupo realizou várias discussões potentes sobre como educar para a colaboração em contextos de individualismo exacerbado.

Para realizar o exercício com o Grupo B, mantive a mesma estrutura, com a diferença de alocar mais participantes no grupo com menos bexigas e menos participantes no grupo com mais bexigas, a partir das conversas realizadas com o Grupo A. Com essa configuração, as participantes tiveram a sensação de que o segundo momento do exercício, em que todos poderiam auxiliar com as diversas demandas, foi muito melhor do que o primeiro. Apesar da aparente maior confusão, todas cansaram menos e muito menos demandas caíram no chão do que na primeira rodada. A partir do exercício realizado desta forma com o Grupo B, foi possível estabelecer discussões sobre as ideias de maioria e minoria na política.

O último exercício do encontro foi a prática cênica **Posturas e Problemas**. O exercício foi criado a partir de leituras sobre associativismo, responsabilização e *accountability* social em contextos políticos (BIROLI, 2015; O'DONNELL, 1998; FONSECA, 2016; KERSTENETZKY, 2003) combinadas às práticas do Teatro do Oprimido e do Psicodrama Socioeducacional. Nesta cena, cada uma das participantes criou um personagem a partir de uma postura/comportamento que receberam aleatoriamente. O jogo passa por cenários diversos em que há um problema coletivo para ser resolvido, e os personagens são criados a partir de cada contexto específico. Como exemplo, na primeira situação apresentada, todos representariam um grupo de moradores

próximos a uma praça onde estão acontecendo certos problemas, como aparecimento de animais peçonhentos devido ao mato alto, tráfico de drogas ilícitas, má iluminação durante à noite e outras questões. A cena é uma reunião desses moradores discutindo esse problema, cada um a partir da postura sorteada. Para o exercício foram criadas treze posturas diferentes. Apresento aqui três dessas posturas como exemplo:

- Apontar culpados e jogar a culpa neles. Tanto de dentro como de fora do grupo. Responsabilizar alguém.

- Tentar pensar em ações que o grupo pode tomar que vai contribuir para resolver o problema. Contribuir o máximo possível para que todos consigam chegar juntos num plano de ação.

- Tentar pensar em quais outras pessoas, instituições ou grupos podem ajudar a realizar ações que possam resolver o problema. Escutar as ideias propostas pelos outros.

No meio da situação problema proposta, o exercício é congelado e utilizei a técnica psicodramática da inversão de papéis, de modo que novas posturas são sorteadas por cada participante. Na discussão após o exercício, ambos os grupos dialogaram sobre comportamentos e posturas comuns no cotidiano, em contextos de deliberação e resolução de problemas. Apresentei a ideia de associativismo enquanto princípio para a Educação para a Democracia e conversamos um pouco sobre este tema antes de finalizar o encontro.

E) Encontro 05 – Pluralismo e Alteridade

O quinto encontro da prática formativa foi realizado dia 17 de outubro de 2019. O Grupo A estava completo e o Grupo B teve quatro faltas, devido a atividades que seriam realizadas nas escolas das professoras participantes. Para este encontro, selecionei jogos teatrais e práticas cênicas majoritariamente relacionadas ao diálogo, à tolerância, à escuta e à alteridade, com inspiração em exercícios sociodramáticos. Durante a conversa inicial com o grupo da manhã as professoras relataram novamente a utilização em sala de aula de alguns jogos teatrais que apresentamos em nossa formação. Destaco a fala de uma das professoras, que relatou ter experimentado um dos exercícios da formação também em âmbito familiar:

Dália: Queria compartilhar com vocês uma experiência pessoal lá de casa. Eu tenho um filho de onze anos que é autista. E eu fiz com os mais velhos o exercício da história compartilhada, de cada um contar um pedaço da história. E ele ficou olhando a gente fazer e se matava de rir. E aí ele pediu pra fazer também, e ele colocava várias palavras que não necessariamente tinham a ver com a história, mas que faziam sentido e foi muito legal. Ele adorou e parece que o português pra ele ficou mais interessante, sabe, porque ele falou assim: se eu ler mais livros de história eu vou lembrar de mais palavras pra usar. Olha como é a cabeça dele. Aí eu falei “tudo bem, vamos ler então”. Aí ele ficou com vontade de ler e pegou um livro pra ler. Essa ideia veio sozinha pra ele, porque ele sentiu falta de repertório. Ele é muito concreto né, aí ele já foi na hora mesmo pegou um livro e foi deitar na cama pra ler.

A partir deste relato, as professoras se engajaram em conversas sobre inclusão e como a utilização de jogos e dinâmicas têm resultados interessantes para turmas e alunos que as mesmas não imaginariam alcançar alto engajamento. No Grupo B a conversa inicial foi breve, com poucos relatos de utilização de exercícios.

Para este encontro, preparei apenas um aquecimento inespecífico chamado **1234567**⁹³ para despertar a atenção e a coordenação motora das participantes. Após este exercício fizemos apenas duas atividades, o jogo teatral **Agrupamentos no Espaço** e a prática cênica **Diálogos Difíceis**. O primeiro exercício foi adaptado da metodologia Drama-Based Pedagogy (DAWSON e LEE, 2018), um jogo que pode ser utilizado para diversas finalidades didáticas e que foi utilizado especificamente para despertar nos participantes a ideia de que a partir de diferentes estímulos, nos identificamos mais ou menos com determinados grupos.

Para este jogo, pedi às participantes que se agrupassem a partir de determinadas *características observáveis* como as roupas que estavam vestidas, tipos de cortes de cabelo, altura, etc. Contudo, cada um desses agrupamentos deveria ser feito em silêncio, sem comunicação verbal. Após cada rodada, discutimos brevemente possibilidades outras de agrupamento. Exemplo: No agrupamento a partir das vestimentas, as participantes poderiam ter formados grupos a partir das cores, do comprimento, das estampas, do tecido etc.

⁹³ Fonte: Curso de Improvisação com Rafael Pimenta (Araraquara - Julho / 2016)

Em um segundo momento, passamos a fazer agrupamentos a partir de *experiências* (cidades que já visitaram, tempo de docência, pratos culinários que sabem preparar etc.) e para esses agrupamentos era permitida a fala. Em um terceiro momento, também conversando, fizemos os agrupamentos a partir de opiniões (o que pensam da polícia, quais as características mais importantes em um professor, o que pensam sobre religião etc.). Na segunda e terceira etapa deste jogo, também discutimos outras possibilidades de agrupamento após cada desafio. O ponto central da atividade é provocar a percepção de que diversos grupos podem ser formados, a partir não só da proposta feita, mas de critérios diversos pensados pelos próprios participantes. Fiz esta atividade como uma proposta de continuação ao que foi apresentado no “Jogo dos Lados”. A principal diferença é que naquele os participantes não podiam escolher quantos grupos ou quais critérios para formá-los.

Em ambos as turmas dialogamos sobre grupos sociais e interação entre eles em diversos em contextos de polarização política e as professoras pensaram potências de aplicação para o jogo em sala de aula, especificamente no que tange a socialização.

Rayane: Acho que é um exercício que pode melhorar a convivência, a questão deles se conhecerem melhor. Muitos não tem amizade porque não se conhecem. Às vezes não gosta do colega e nem sabe porque não gosta. Acho que poderia ser um exercício de aproximação

Ruan: Complementando essa ideia da Rayane, às vezes a gente percebe que tem várias coisas em comum com quem você não imaginaria. Pode ser um exercício que ajuda a gente a se sentir parte, a pertencer.

A última (e mais longa) atividade foi a prática cênica **Diálogos Difíceis**. Desenvolvi este exercício a partir de práticas de criação de personagens que temos costume de utilizar na improvisação teatral, combinados com algumas técnicas psicodramáticas. Avisei às participantes que este talvez seria um dos exercícios mais desconfortáveis da formação, pois iríamos abordar temas mais sensíveis e polêmicos. Registrei que se alguém não se sentisse à vontade, não precisaria participar ou poderia se retirar da atividade durante sua realização. Todas participaram da atividade integralmente.

Como aquecimento para esta prática, compartilhei com as participantes um texto chamado “Monólogo e Diálogo”, que se encontra no livro Teatro Legislativo, de

Augusto Boal. A prática é composta de três etapas. Na primeira etapa, levantamos temas sociais e políticos que de alguma forma já tivessem incomodado as participantes em alguma discussão, por se encontrarem em debates de difícil resolução ou que tenham lhes exaltado os ânimos. Encontramos os seguintes temas, muito semelhantes nos dois grupos: maioria penal, aborto, legalização das drogas, cotas sociais e raciais, armamento, falar sobre sexualidade na escola, escola sem partido, questões de gênero, direção alcoolizada, multas, impostos, uso de celular em escola, liberação dos agrotóxicos, desmatamento, investimentos públicos, feminismo, reforma da previdência, legalização das drogas, reforma tributária, aborto, diminuição de áreas indígenas, reforma agrária, privatizações, questões de gênero, neoliberalismo, pena de morte, violência policial, feminicídio, luta de classes, controle de natalidade, machismo, homofobia, união homoafetiva, direito de adoção por casais homoafetivos e bancada evangélica.

Na segunda etapa, cada participante elaborou duas fichas de personagem. Um dos personagens inspirados em si mesmas e um dos personagens inspirado em alguma pessoa que tivessem certa proximidade e que necessariamente tenham discordado em um ou mais dos temas que levantamos anteriormente. Nesta ficha de personagem elas colocaram o máximo de informações disponíveis sobre a pessoa escolhida (idade, profissão, gostos musicais, habilidades, condição financeira, experiências de vida, sonhos, opiniões sobre os temas políticos e sociais levantados etc.), omitindo o nome verdadeiro. Após criarem a ficha deste personagem, criaram também uma ficha de personagem para si mesmas, a partir das mesmas perguntas.

A terceira (e principal) etapa do exercício consistiu em um diálogo apresentado em forma de cena. Pedimos uma voluntária, que representou a si mesma. Uma segunda voluntária entrou em cena como ego auxiliar⁹⁴, representando a personagem interlocutora da primeira voluntária (que tem opiniões contrárias a ela), a partir da leitura da ficha de personagem. Pedimos para que conversassem sobre algum dos temas polêmicos que levantamos, especialmente algum que discordassem. Contudo, a protagonista deveria ter a intenção de engajar-se em um diálogo real, no sentido de que houvesse troca de experiências e valores, não necessariamente apenas alternância de argumentos. Em todos os diálogos que fizemos (dois com o Grupo A e quatro com o

⁹⁴ No Psicodrama, Ego Auxiliar é aquele que contracenar com o protagonista da dramatização. Pode ser o facilitador da atividade ou um dos participantes do grupo, dependendo do tipo e objetivo da atividade.

Grupo B) utilizei a técnica da inversão de papéis, de modo que em vários momentos a protagonista fazia uma pergunta e depois ela mesma a respondia no lugar da interlocutora, invertendo o papel.

O exercício se mostrou muito potente para abordar temas considerados espinhosos e sensíveis pelas participantes. Os diálogos do Grupo A foram sobre cotas raciais e educação sexual na escola. No grupo B, os diálogos foram sobre homofobia, desmatamento, polarização política e aborto. Apesar da potência para provocar e explorar discussões variadas e também construir e analisar argumentos, senti (e também sentiram as participantes) que o objetivo de alcançar diálogos mais carregados de troca e compreensão dos pontos de vistas plurais, não foi plenamente alcançado. Em cinco dos seis diálogos o personagem interlocutor pensado pelas professoras carregava opiniões e o estereótipo do militante bolsonarista⁹⁵. Chegamos a alcançar resultados mais interessantes quando pedi para as participantes focarem na elaboração de perguntas para entender o pensamento e motivações das personagens, inspirado na maiêutica socrática. O foco em perguntar, mais do que argumentar, ajudou as participantes protagonistas a desvelarem a fragilidade ou superficialidade de alguns argumentos e ideias defendidas pelos interlocutores, o que deixava a cena mais interessante de acompanhar, mas não necessariamente gerava transformações de comportamentos ou posturas das personagens.

O diálogo que as participantes consideraram mais genuíno foi realizado no Grupo B com a voluntária Andreia, participante que mais destoava do grupo em relação a seus posicionamentos político-partidários. A personagem interlocutora da professora era uma colega de trabalho, militante de esquerda que, segundo a participante Andreia, impunha seus pontos de vista e provocava discussões acaloradas entre professores na escola em que trabalhavam. Andreia defendia que essas discussões políticas não deveriam ser feitas no cotidiano, por desgastar muito as relações entre os colegas. Este foi o debate que mais avançou em relação a compreensão mútua dos diferentes pontos de vistas das personagens em cena. Andreia relatou que o exercício foi desconfortável para ela, se sentiu exposta, mas gostou de ter feito. Para a participante, foi interessante

⁹⁵ Definido pelas próprias participantes como conservador, intransigente, intolerante e fundamentalista religioso.

ver sua interlocutora interpretada por outra colega e poder conversar abertamente com ela sobre suas opiniões.

Em ambos os grupos, a atividade tomou mais tempo do que o planejado e não conseguimos realizar a etapa de processamento, discutindo os jogos em seu potencial para a sala de aula. Trata-se de uma atividade que desperta conteúdos emocionais nos participantes e não consideramos prudente interrompê-la no meio sem deixar que todas expressassem as sensações que queriam expressar.

Apesar de considerar a atividade “Diálogos Difíceis” potente para formações em Educação Política, não consideramos prudente sua replicação exatamente da maneira como a desenvolvi. É necessário que seja feita uma adaptação que deixe o exercício mais impessoal. Registro esta observação porque considero importante a necessidade de uma formação na área psicodramática e/ou terapêutica para conduzir a atividade de modo a não fragilizar a saúde emocional dos participantes. Por exigir conhecimentos prévios sobre o personagem criado, grande parte das participantes acabou escolhendo uma pessoa de sua família como inspiração para o personagem interlocutor. Durante os diálogos, em alguns casos apareceram também conteúdos pessoais familiares, para além dos políticos. Conduzi o exercício de modo a cuidar para que estes conteúdos não fossem aflorados naquele momento e não tivemos maiores problemas. Entretanto, a verificação destas possibilidades é suficiente para que não seja indicada a realização desta prática em sala de aula sem prévia adaptação.

F) Encontro 06 – Teatro-jornal, Políticas Públicas e Criatividade

O último encontro da prática formativa “Teatrágora” foi realizado em 31 de outubro de 2019, também com uma semana de distância extra não planejada inicialmente devido ao calendário de atividades da Rede Municipal de Educação, em que estavam previstas atividades de apresentação nas escolas. Tivemos presença completa nos dois grupos. Para este encontro, preparei inicialmente uma revisão dos pilares conceituais que guiavam a prática, qual era a visão de democracia e os princípios valorativos que a sustentam, sempre deixando claro às professoras que se trata de um recorte, de escolhas teóricas específicas em meio a um grande campo de conhecimento formado pela filosofia política, especificamente em relação às teorias da democracia.

Para a finalização da formação preparei quatro atividades, contudo em ambos os grupos só houve tempo disponível para a realização de três. Como aquecimento inespecífico utilizamos o jogo **Palmas 1,2,3**.⁹⁶ Dentre os aquecimentos e jogos utilizados nesta formação este é o que exige mais concentração, tendo em vista a necessidade de atenção, escuta coletiva e certa sensibilidade rítmica para dar conta do exercício. As professoras acharam difícil, mas gostaram da atividade e trocamos ideias a respeito de como fazê-la de forma mais simples e gradual, para ser aplicada com crianças, por exemplo.

A atividade foco e que tomou a maior parte do tempo deste encontro foi a experiência utilizando técnicas de **Teatro-jornal** presentes no arcabouço do Teatro do Oprimido (BOAL, 1980; 2001; 2010). É importante ressaltar que, apesar de mais desenvolvida e elaborada sistematicamente no trabalho de Boal, o teatro improvisado a partir de notícias de jornal também está presente nas origens da prática psicodramática (MORENO, 1984) e em experiências de sociodrama atuais (SOUZA; DRUMMOND, 2018). Selecionei esta prática para nossa experiência de educação democrática por considerar que ela atende a vários elementos desejados para este tipo de formação a partir do que foi encontrado em nosso levantamento teórico: dialoga com problemáticas sociais atuais que fazem parte do cotidiano das participantes; desenvolve o pensamento crítico a partir da discussão destas problemáticas considerando múltiplos vieses; trabalha a criação coletiva dos grupos nas escolhas estéticas e ideológicas que serão feitas na montagem das cenas; estimula a criatividade no contexto desta criação e da discussão de problemas coletivos.

Dentre várias formas possíveis de exploração do Teatro-Jornal, optei por dividir as participantes em três grupos e, para cada grupo, apresentar um conjunto de notícias selecionado previamente. O recorte para a escolha das notícias foi restrito ao que havia sido publicado no máximo dois dias antes da data da atividade, variando diferentes temas sociais, assim como a inclusão tanto notícias locais, quanto nacionais e internacionais. Em um primeiro momento, os grupos leram as notícias que receberam e tiveram como instrução conversar sobre o que mais lhes chamou a atenção em cada uma delas. Na sequência, foi pedido que escolhessem uma das notícias que receberam para, a partir dela, planejar uma pequena cena teatral a partir da notícia escolhida.

⁹⁶ Fonte: Curso de Improvisação com Gustavo Miranda e Adriana Ospina (São Paulo - Julho / 2015)

Orientei que a cena não necessariamente precisaria ser uma reprodução do fato apresentado na notícia. A cena poderia explorar as causalidades do fato, suas consequências, a forma como este foi apresentado ou mesmo abrir espaço para expressar pontos de vista a respeito do tema através de uma cena. Essa amplitude de possibilidades tem a intenção de explorar a autonomia e pensamento crítico das participantes. Também frisei que não havia necessidade de se preocuparem com a qualidade da atuação ou com a intenção de produzirem algo necessariamente criativo, engraçado, profundo ou qualquer outro tipo de expectativa que os grupos imaginassem que o exercício tenha. Esse tipo de instrução é fundamental na perspectiva do sistema Johnstone de Improvisação (DUDECK, 2013), tendo em vista que alivia pré-julgamentos que bloqueiam a criação artística. Durante as discussões finais, recebi uma resposta positiva das participantes acerca desse tipo de orientação, que disseram fazer total diferença quanto a pressão que colocavam sobre si mesmas e aliviava o medo de entrar em cena.

A partir deste exercício foram criadas e discutidas cenas sobre racismo, corrupção cotidiana, sensacionalismo midiático, condições de trabalho dos garis e preconceitos em relação a trabalho de limpeza, rompimento das barragens em Brumadinho-MG e Mariana-MG, e políticas públicas relacionadas à distribuição de água, energia e saneamento básico. Especificamente a cena e posterior conversa sobre o racismo, no Grupo A, se desdobrou em uma discussão sobre como lidar com estas questões na escola. Senti que a conversa estava potente e deixei que se alongasse, de modo que neste grupo tivemos menos tempo para as discussões finais do encontro.

O último exercício do encontro foi o menos teatral de toda nossa formação e provavelmente se enquadra mais como dinâmica de grupo do que como jogo teatral, porque não houve tempo hábil para realizar a última etapa da atividade, que envolvia representação cênica. A atividade é de minha criação e foi denominada como **Ideário**. Como pressuposto para sua realização, expliquei brevemente como funciona a divisão dos poderes e dos níveis federativos no Brasil, para em seguida focar especificamente na figura do vereador, suas funções, relação com o executivo e seus principais instrumentos de trabalho cotidianos: a indicação, o requerimento e o projeto de lei. Estas explicações são significativas não só para a compreensão do sistema político, mas para também trabalhar as noções de responsabilização e *accountability* horizontal e social na política, elementos relevantes que foram encontrados nos materiais e relatórios de Educação Política levantados no capítulo anterior.

Após a explicação, dividi novamente as participantes em grupos e, num primeiro momento, foi pedido que os grupos apresentassem quatro problemas coletivos cotidianos, sendo dois deles vivenciados na cidade e dois especificamente no âmbito escolar. Na sequência, instruí que escolhessem dois entre os quatro problemas levantados e para cada um desses dois problemas o grupo deveria apresentar duas ideias de solução (ou pelo menos que iniciem ou contribuam para o processo de resolução) das demandas apresentadas. As duas ideias deveriam partir de um ponto específico: uma das ideias partindo de ações associativistas de um grupo de cidadãos afetado pela problemática ou da comunidade escolar (no caso dos problemas mencionados neste âmbito) e a outra ideia considerando as possibilidades de ação de um vereador ou vereadora, fosse através da elaboração de uma indicação, requerimento ou projeto de lei.

Por último, discutimos coletivamente os problemas e soluções apresentados. A ideia inicial era realizar esta discussão por meio de uma prática cênica que simulasse uma coletiva de imprensa, com as participantes alternando a interpretação de representantes políticos e líderes comunitários propondo soluções de um lado e o grupo de moradores e jornalistas interpelando essas figuras do outro. Por falta de tempo não realizamos esta etapa. Ainda assim conseguimos realizar discussões significativas a respeito dos problemas e ideias apresentados.

Esse exercício tem como desdobramento, além de explorar dimensões da criatividade (que é normalmente relacionada com a esfera privada e/ou artística) no âmbito das questões públicas, também apresentar possibilidades de ação em problemas cotidianos por parte dos próprios cidadãos. No senso comum essa possibilidade de ação acaba sempre se relacionando a feitos maiores, como um mutirão ou uma dedicação à vida pública. A partir dos exemplos apresentados, contudo, percebemos que a solução de problemas públicos pode começar com o envio de um e-mail a um gabinete de vereador, uma lista de poucas assinaturas para apresentar uma questão na tribuna popular da Câmara Municipal, uma ligação para a Secretaria de Educação, uma visita à reunião do conselho de saúde ou a colaboração entre cinco ou seis vizinhos em torno de uma demanda em um bairro. Não defendo aqui uma terceirização dos problemas públicos para os próprios cidadãos e cidadãs, tampouco está sendo negada a ideia de que existem demandas estruturais na sociedade muito complexas que passam longe de serem equacionadas através de ações menos elaboradas. Contudo, no contexto cotidiano

e das comunidades locais, às vezes é possível contribuir para a vida coletiva com menos esforço do que seria gasto reclamando de um determinado problema nas redes sociais. Cidadania também pressupõe responsabilização.

Para encerrar o encontro pedi às participantes que expusessem sensações, sugestões, críticas e ideias sobre todo o conjunto dos seis encontros da prática formativa, na forma de palavra livre e com a possibilidade de expressarem o que quisessem a respeito da formação. Obtive uma avaliação muito positiva das participantes sobre a formação. Registro em especial quatro falas que sintetizam o tom dos depoimentos apresentados ao encerramento de nossa formação.

***Paloma:** Eu gostei, achei que deu uma mexida aqui com as engrenagens da cabeça, questão da criatividade, da motivação, deu vontade de estudar mais e aprender mais sobre teatro, política. A gente também aqui teve um espaço pra falar das nossas ideias, discutir, e eu achei que deu vontade de fazer aula de teatro, participar mais da política. Teve uma assembleia do sindicato esses dias e eu não teria ido se não tivesse participado aqui. Eu não teria motivação pra pegar meu filho na escola que é perto de casa, sair pra deixar do outro lado da cidade na casa da minha mãe, pra depois ir lá em outra escola participar de uma assembleia, pra tomar decisões... E aí eu fui, eu fiz isso, mesmo com a chuva de granizo que estava. Estar nesse curso me deu uma motivada pra participação política.*

***Ruan:** Mexeu bastante com a minha forma de agir, minha forma de pensar. Eu sempre foi muito de... Por exemplo, eu tô numa roda de pessoas, da família, falando de política, eu acabo sempre falando o que eu penso e não deixando os outros falarem. Eu já vou cortando as pessoas pra por minha opinião. E aqui eu aprendi e exercitei mais a tolerância nessa questão do diálogo. Você discorda do que a pessoa fala, mas ao mesmo tempo você tem alguma empatia, tenta entender porque a pessoa pensa daquela forma.*

***Flora:** Eu percebi uma mudança no meu comportamento em relação às crianças. Eu deixei um pouco de ser centralizadora e deixei eles um pouco mais à vontade e autônomos, pensando nessa questão da democracia. Tentei estimular pra eles mesmo resolverem algumas situações e espero um pouco. Estou um pouco mais paciente e deixando eles decidirem, olharem, pensarem as situações, pra tentar resolver por eles mesmos. Claro que tem momentos que não dá e tem coisas que eles precisam mesmo de um apoio pra decidir, mas estou mais paciente.*

Algumas outras falas dessa última conversa serão resgatadas ainda neste capítulo. Ainda assim, não será possível registrar todo o conteúdo apresentado. A prática formativa foi finalizada com uma visão muito animadora da experiência frente aos relatos das professoras. Os depoimentos e discussões foram sinalizando gradualmente que nossas hipóteses se confirmaram na pesquisa empírica e que há um potencial latente a ser explorado na educação democrática através das práticas teatrais, especificamente no que diz respeito aos jogos e improvisações teatrais escolhidos para a prática formativa.

Essa resposta extremamente positiva, contudo, ainda não satisfaz enquanto consolidação deste tese. Com a intenção de investigar com mais profundidade essa possível potência metodológica, para responder em que medida e de que maneiras essas práticas teatrais se apresentam como processo formativo válido no campo da Educação Política, apresento enquanto caminho natural para a continuidade desta dramaturgia acadêmica, a discussão dos dados levantados, agora em busca de categorias explicativas para explorar o que foi encontrado.

CENA MIL NOVECIENTOS E DEZESETE

O doutorado me proporcionou uma das experiências que sempre tive vontade de vivenciar: ser professor na Unesp. Através do Estágio Docência eu fiquei responsável durante 2020 e 2021 pela disciplina "Ciências Sociais e Educação: Diálogos com a Ciência Política", para os alunos do 4º ano de Ciências Sociais. Uma vivência extremamente significativa pra mim, por vários motivos.

Primeiro, porque na minha graduação nós tivemos a disciplina "Metodologia do Ensino em Ciências Sociais" com um aluno do doutorado em Educação que tinha vindo da área de Engenharia da Computação e não tinha nenhuma afinidade teórica com as Ciências Sociais. Muitos de nós (eu, inclusive) já atuávamos como docentes e tivemos que escutar barbaridades de todo tipo tanto no campo da sociologia quanto no da educação. O cara foi machista, tretou com a sala e tivemos uma das piores disciplinas justamente para um dos temas do curso que eu mais estava ansioso para conhecer. Dez anos depois sou eu o estagiário do doutorado que precisa encarar os diálogos entre Educação e Ciências Sociais. Tentei

com todas as forças não reproduzir nos estudantes a mesma frustração que a minha sala passou.

Segundo, porque a disciplina foi um daqueles raros momentos em que a pesquisa acadêmica encaixa perfeitamente com o conteúdo planejado da ementa. Eu consegui usar muitos dos textos que li para o mestrado e para o doutorado sobre Educação Política, compartilhar as ideias com os estudantes e ainda escutá-los de volta. Infelizmente o contexto foi meio caótico, durante a pandemia de covid-19. Aulas totalmente online, muitas ausências, pouca participação (perto do que poderia ser) e poucos alunos ligando as câmeras nas aulas. Eu não vou aqui relatar os desgastes emocionais de professores e alunos nesses sistemas à distância, tenho certeza que muita gente excelente já deve estar pesquisando o tema e daqui a algum tempo conheceremos dados trágicos a esse respeito.

Ao mesmo tempo, também posso dizer que conseguimos construir algumas boas trocas. Fiz o possível para construir uma disciplina que estivesse de acordo com os próprios princípios e valores democráticos que estávamos estudando. Me senti desafiado a colocar em prática minhas próprias visões e estudos a respeito da Educação Política e esse autodesafio me paralisou quando me encontrei com a perspectiva de que eu teria que ser "excelente" no que estava fazendo, já que esse era meu tema de estudo. Quando percebi que me faltava bagagem teórica nos campos da Educação e da Ciência Política comecei a ficar desesperado e me pus a ler e estudar o máximo que podia pra dar conta das aulas que viriam, com medo de ser desmascarado pelos alunos como um falso acadêmico ou um mal professor. A gente se prega essas peças às vezes. Ou o ego prega, eu não sei. A terapia me ajudou a compreender um pouco da paranoia, colocar o pé no chão, reconhecer minhas limitações e também o que eu tinha pra oferecer para as turmas. Sem dúvida não fui "excelente".

No final das contas, fiz o possível para ministrar uma disciplina da mesma forma que eu gostaria que tivessem ministrado pra mim. Uma das atividades que vale o relato foi quando convidei colegas que se formaram comigo em Ciências Sociais para trocar ideias com os alunos em algumas aulas. Especialmente, aqueles que estão atualmente professores de sociologia em redes públicas e particulares e também aqueles que vivenciam cargos públicos de confiança, desenvolvendo políticas públicas em diversas áreas. Compartilhamos com os alunos muito das vivências experimentadas no cotidiano escolar e no setor público, buscando fazer conexões com as leituras e com as disciplinas que temos em Ciências Sociais como um todo. Os estudantes apreciaram muito esses momentos de troca. Eles compartilharam não sentir uma unidade no curso, como se cada

disciplina fosse um conjunto de conteúdos flutuantes não interligados entre si e às vezes um pouco desconectadas também da realidade contemporânea. Acho a crítica justa, tendo em vista que em quase dois anos como colaborador na disciplina em meio a uma pandemia, não aconteceram reuniões entre os professores para falar sobre como estávamos lidando com esta situação atípica, sobre as organizações das aulas e atividades, avaliações, situações dos alunos ou algo do tipo. Eles sentem um ensino fragmentado porque é de fato um ensino fragmentado. Fico pensando como é que temos cursos de licenciatura que não sabem ser licenciaturas, pensar sobre educação, sobre processos de aprendizagem e, às vezes, algumas rotinas cotidianas soam mais como se servissem à máquinas burocráticas onipotentes do que à Educação em si.

Não quero ficar aqui atirando pedra. A formação deles é parecida com a que eu tive e em muitos aspectos não deixou a desejar. Há professores ótimos nas Ciências Sociais de Araraquara e ficaria feliz de algum dia ser metade dos docentes que eles são. Porém, não me justifica silenciar sobre os problemas. Sempre há o que melhorar.

Foi mal, fugi do tema. *Essa cena nem era pra ser sobre isso.*

Essa cena é sobre um dia específico, já no final da disciplina, ainda em 2021. Já havíamos estudado programas de cursos de Educação Política, lido alguns clássicos da política e debatido tolerância, democracia, autoritarismo, escola sem partido, cooperação, associativismo e por aí vai. Os alunos já tinham apresentado seminários sobre sistema eleitoral, *fake News*, políticas públicas e Educação para os Direitos Humanos. E então, uma aluna pergunta: mas toda essa questão de alcançar uma sociedade justa e tolerante em sociedades democráticas, desenvolvendo a cidadania a partir de valores democráticos, isso é possível dentro de uma sociedade capitalista sustentada em opressões e desigualdade crescente como parte da própria estrutura?

...

Eu não sei como encerrar esta cena.

3.3 DISCUSSÃO DOS DADOS

Para que fosse realizada a discussão dos dados obtidos nos encontros presenciais de nossa prática formativa, a primeira etapa foi a transcrição completa das atividades, falas e diálogos de todos os encontros realizados com os Grupos A e B. A partir desta transcrição⁹⁷ algumas escolhas precisaram ser feitas. A primeira delas foi sobre a centralidade do recorte das falas a serem analisadas. Uma primeira possibilidade seria a de nos aprofundar no conteúdo dos jogos propriamente ditos, um a um. Por exemplo, seria possível estabelecer discussões a respeito de critérios de justiça criados pelas professoras durante o jogo *Doces e Decisões*, analisando a construção destes critérios fala a fala e ao mesmo tempo recuperando todas as comparações com sistemas políticos feitas pelas participantes enquanto estavam jogando, tendo em vista que foi uma atividade que estimulou este tipo de reflexão. Esta possibilidade de foco de análise poderia contribuir principalmente para a validação de cada jogo escolhido e aplicado, dialogando diretamente com nossa hipótese.

Contudo, acreditamos que este foco apresenta dois problemas. O primeiro seria engendrarmos em um caminho metodológico que já mostramos anteriormente ser arriscado no campo da Pesquisa-Ação, que desconsidera o papel dos sujeitos na construção da própria metodologia e, principalmente, coloca em segundo plano sua reflexão sobre as atividades. Já registramos a intencionalidade de que as participantes sejam ativas na discussão da própria metodologia que estamos propondo, de maneira que mais do que pensar os acontecimentos concretos das atividades durante sua realização, nos interessam os olhares e reflexões dos próprios sujeitos sobre estes acontecimentos, a partir de sua própria experiência como professores (em relação à sala de aula), como indivíduos (em relação à sua vida privada) e como cidadãos (em relação à política e suas vivências coletivas). Por isso, acreditamos que o recorte das falas a ser discutido deve ter centralidade nas discussões a respeito das sensações, opiniões e reflexões provocadas após os jogos, nas etapas de compartilhamento e processamento. Isso não implica que o conteúdo cênico das atividades foi descartado nas análises, apenas direciona o recorte de nossos dados para as falas que incorporam a reflexão dos docentes sobre as atividades.

⁹⁷ Terrivelmente trabalhosa. Se você é um mestrando ou doutorando lendo este trabalho, pense bem antes de escolher uma metodologia que lhe exija transcrever 36 horas de diálogos entre mais de dez pessoas. É caótico. É muito legal, mas é caótico.

Nesse sentido, o conteúdo das cenas é meio, instrumento, de modo que a finalidade é pensar a Educação Política.

Definida esta centralidade, necessitamos construir categorias de análise que nos permitam dialogar com nossos objetivos e investigar nossas hipóteses. Inicialmente, antes de realizar a pesquisa empírica, imaginávamos que um provável caminho a ser seguido seria organizar e discutir os dados a partir das três categorias mencionadas acima: pensar como os jogos teatrais dialogariam com os sujeitos em seus papéis de indivíduos, professores e cidadãos. Tanto é que em nossos roteiros preparados para conduzir as discussões após os jogos e práticas cênicas, havíamos estruturado perguntas que abordavam cada uma destas dimensões da experiência: *“Como foi para vocês realizar este jogo, que tipo de sensações e ideias foram despertadas?”*, *“Que relações vocês estabeleceriam com a sala de aula e com a escola?”*, *“Vocês conseguem pensar em formas que este jogo tem relação com seu cotidiano?”*, *“De que forma vocês sentem que esta atividade poderia ser utilizada para a Educação Política?”*

Todavia, na maioria absoluta das atividades, as respostas e pensamentos para todas estas perguntas apareciam interconectadas logo na primeira pergunta: *“Como foi para vocês realizar este jogo, que tipo de sensações e ideias foram despertadas?”* As relações com sala de aula, com o cotidiano e com a Educação Política muitas vezes estavam integradas em uma mesma fala ou sequência de falas, a partir de pensar as próprias sensações causadas pelo jogo. No limite, não precisamos seguir o roteiro porque a discussão espontânea várias vezes parecia nos apresentar conjuntos de ideias que dialogavam com nossas hipóteses tanto quanto (ou além do que) o esperado.

Também não é possível delimitar uma separação nítida de cada papel social dos indivíduos, mesmo com nossas questões direcionadas. Dentro dos limites de nosso arcabouço teórico, não alcançaríamos um grau de análise que nos permita dizer onde termina a professora e onde começa a cidadã. Ou mesmo separar o papel professor enquanto profissional daquele exercido em sua vida privada. Questões como essas demandariam uma pesquisa voltada exclusivamente para estas finalidades.

Descartadas as ideias de discutir os dados a partir dos jogos separadamente e também a ideia de apresentar os papéis (indivíduo, educador, cidadão) como categorias,

nos debruçamos sobre as transcrições para pinçar⁹⁸ outras possíveis categorias de análise. Neste aprofundamento das leituras, por vezes aparecia a sensação de que algumas falas poderiam ser “etiquetadas”, surgindo a vontade de colocar pequenas “hashtags” ou “assuntos abordados” em cada fala ou em alguns trechos de discussões específicas, para que quando quiséssemos, por exemplo, encontrar todas as falas que tivessem relação com “tolerância”, fosse possível criar um filtro que mostrasse somente estas falas. A partir desta vontade, buscamos construir uma planilha no software Excel que desse conta deste recurso, mas esta organização por “rótulos” demandaria conhecimentos avançados do programa que não possuímos. Ao pesquisar sobre o tema, encontramos o aplicativo *Notion*⁹⁹, que permite exatamente o tipo de organização que imaginamos para os dados. O programa permite organizar tabelas nas quais é possível criar etiquetas diversas e possibilita que os dados sejam filtrados a partir das mesmas. Segue um exemplo:

Frases	Taqs	Professo...	Exercício	Encontro
São reflexões que a gente faz no jogo, mas não faz na vida real. Porque aí quando tem uma política pública, a gente avalia sempre do nosso ponto de vista. A gente não se coloca no lugar do outro pra compreender a dificuldade do outro. E aí a conversa fica muito rasa. Quando a gente faz esse jogo, mesmo que brincando, ele vai te colocando numa posição de questionadora, de olhar uma ou outra perspectiva	Metáfora, Ágora, Aplicações, Educação Política, inversão de papéis, Escola, Perspectiva, prisma, Questionar, Ponto de vista	Roberta	Bolinhas de papel	Encontro 2

Figura 1 – Excerto de banco de dados

Organizamos os dados em uma tabela de modo que cada fala/trecho pudesse ser encontrado a partir de suas *tags* (*etiquetas*), da professora que disse a frase, de qual jogo ela está falando ou em qual encontro a fala aconteceu. Desta forma, retiramos das transcrições falas e trechos de discussões que consideramos pertinentes para dialogar com nossos objetivos e, para cada uma destas, escrevemos as palavras (*etiquetas/tags*) que o excerto nos provoca, sem critério prévio, a partir de livre associação de ideias. Foram criadas etiquetas que dizem respeito aos valores democráticos (tolerância, escuta, construção coletiva etc.), outras relacionadas a assuntos que apareciam nos temas das falas (meio ambiente, racismo, conta de luz, angústia etc.) e outras ainda relacionadas a

⁹⁸ Gosto das metáforas com laboratório. Na graduação em ciências sociais tive um colega que dizia que gostava de ler Florestan Fernandes porque sentia que ele manejava os conceitos como se usasse um bisturi dentro de um laboratório.

⁹⁹ Acesso em: <https://www.notion.so/pt-br>

uma característica específica do trecho, como por exemplo a *tag* “Experimentação” que utilizamos todas as vezes que uma professora comentava ter experimentado algum dos jogos da Teatrágora em suas aulas ou a *tag* “Sala de aula” para todas às vezes que elas se referiam à alguma experiência que já tinham tido em sala de aula nas discussões.

Imaginávamos que a frequência com que um termo ou uma etiqueta aparecessem poderia nos indicar quais seriam nossas categorias. Contudo, foi o exercício de preencher o banco de dados e criar as etiquetas que nos forneceu os indícios que precisávamos. A partir dos sentidos, contextos e comparações estabelecidas nas falas, que observamos durante o exercício de “etiquetar”, chegamos a uma organização das categorias que dialoga diretamente no sentido de investigar nossas hipóteses¹⁰⁰. Nomeamos estas categorias de *Teatro como Faísca*, *Teatro como Metáfora*, *Teatro como Prisma* e *Teatro como Ágora*. Cada uma delas se refere a um conjunto de ideias que identificamos como um *movimento didático* provocado pelo teatro. “Movimento” porque é parte de um processo, que não se inicia e nem se encerra nos jogos teatrais de nossa prática formativa. Também porque implica direção e algum tipo de deslocamento, não necessariamente no espaço físico, mas no espaço simbólico de construção e ressignificação das ideias. “Didático” a partir do ponto de vista da pedagogia do teatro apresentada por Ingrid Koudela (2010, 2011), que compreende o teatro também como experiência coletiva de construção de conhecimento. Nesse sentido, não pensamos a didática como mero conjunto de técnicas para buscar eficiência na “transmissão de conhecimentos”. Mais do que movimentos técnicos, identificamos movimentos epistemológicos na experimentação destes jogos e práticas teatrais. Se a própria pedagogia do teatro já nos propõe que há neste uma possibilidade didática enquanto experiência coletiva de construção do conhecimento, nos perguntamos de que maneira esta experiência dialoga e pode ser aproveitada para o letramento político. As categorias a seguir são caminhos para responder a esta questão.

A) Teatro como Faísca

“Havia talvez debaixo da cinza uma faísca, uma só, e essa bastava a repetir a incêndio.”

Machado de Assis – A mão e a luva

¹⁰⁰ Ver página 28.

Uma das maiores dificuldades que tivemos durante a leitura e releitura dos dados foi a quantidade de temas diferentes que poderiam se constituir como categorias de discussões. Os jogos teatrais despertaram diálogos sobre os mais variados assuntos: Racismo, homofobia, desigualdade de gênero, representatividade, abstenção nas eleições, polarização política, potências da Educação Integral, estruturas de poder, histórias do cotidiano em sala de aula, histórias familiares, formulação de políticas públicas, inclusão, indiferença e apatia política, autismo, veganismo, sustentabilidade, gestão democrática da escola, meritocracia, exploração capitalista, limites da tolerância, problemas com vizinhos, fundamentalismo religioso e a lista segue.

A partir desta múltipla possibilidade de temas a serem aprofundados, identificamos aos poucos os movimentos didáticos que vieram a ser nossas categorias de destaque. Ainda assim, não ficamos satisfeitos que tantas outras possibilidades seriam simplesmente deixadas pelo caminho, como se essa variedade de problemáticas sociais e políticas, objetivas e subjetivas, não tivessem aparecido durante a investigação-ação e somente as discussões ocorridas em relação às três categorias centrais (Metáfora, Prisma e Ágora) tivessem ocorrido. Tivemos intenção de relatar estes resultados. Contudo, não necessariamente todas essas discussões apresentaram níveis de profundidade ou mesmo se repetiram a ponto de que delas possamos explorar generalizações que se relacionassem com o objeto central de nossa investigação. Além disso, esses relatos talvez triplicassem o volume de informações apresentados neste capítulo da tese.

A solução encontrada foi o reconhecimento de uma categoria primária, que dá origem a todas as discussões e assuntos mencionados. Ao observar com afinco todo o material, nos pareceu que os jogos teatrais podem funcionar como dispositivos/disparadores de uma série de conteúdos que emergem enquanto associações que se desdobram dos temas propostos pelas atividades. Neste ponto, passamos a identificar que a própria condição de disparador se constitui enquanto movimento didático promovido pelos jogos e práticas cênicas. Portanto, *Teatro como Faísca*.

Identificamos nas práticas teatrais que os jogos por si só são disparadores de conteúdos que já se encontram no grupo, que carrega singularidades, pontos de vista, posicionamentos ideológicos (conscientes e inconscientes), experiências e interesses dos indivíduos que fazem parte da atividade. Os jogos servem então como faísca, ignição para que estes conteúdos entrem em debate, sejam colocados à vista e, principalmente, que seja criado um ambiente propício à resignificação destes mesmos conteúdos, na forma

de elaboração de pensamento crítico e construção de alteridade. Elencaremos alguns exemplos que nos levaram a esta elaboração.

No segundo encontro, ao discutir as sensações da prática *Reunião de Condomínio*, o Grupo A conversava sobre tolerância em relação às atitudes de vizinhos. A professora Patrícia comentou diferenças que percebeu entre o senso de coletividade que vivenciou entre os vizinhos enquanto morou algum tempo na Suécia, afirmando que lá o respeito à convivência e a preocupação em não ultrapassar os limites dos outros era muito maior. Vânia continua o diálogo relatando uma experiência que teve em um condomínio popular no Brasil e ressalta a dificuldade que temos de ser democráticos quando comparados a outros países. A estas falas são apresentados outros olhares, a partir das professoras Alice e Marta.

Alice: Ouvindo essas experiências a gente pensa como que no Brasil a gente não tem a vivência da discussão democrática. Nessa sociedade que a gente construiu porque vivemos quase todo o nosso tempo sob governos autoritários, a gente tem uma experiência mínima de democracia. Essa convivência de coletivos, a gente não sabe fazer isso (...)

Marta: Também tem a questão de que a Suécia nunca foi colonizada né, então é outro ponto de vista de construção histórica (...) A gente pensa no Brasil, na perspectiva dessa construção que tem uma história de colonização e pouca democracia, mas a gente tem a experiência das populações originárias, que a gente nunca leva em consideração, uma experiência de organização política que a gente faz de conta que nunca existiu, a gente nunca considera que existe essa tradição social e política diferente, a gente nem aprende sobre isso.

Percebemos que o conjunto destas e de outras falas contribui para erodir certezas e construir pensamentos mais complexos ao longo dos encontros, de modo que afirmações do tipo “em outros países tudo é melhor / no Brasil tudo é pior” aparecem com menos frequência e mais dúvidas vão sendo construídas no que tange as questões relativas à democracia. Neste sentido, são despertadas faíscas para a dúvida, para a ressignificação, como veremos também na discussão das outras categorias.

Como segundo exemplo, observamos inúmeras vezes o estabelecimento de relações entre os jogos e atividades apresentados e o cotidiano escolar, de modo que em quase todas as discussões de nossa formação surgiram temas relativos às demandas das professoras, convivência entre alunos, temas que trabalham na escola e gestão escolar. Essas discussões foram esperadas, tendo em vista que se tratava de uma formação de professores. Nosso ponto é que os jogos teatrais ativam diversos conteúdos pessoais e profissionais, concretos e abstratos em relação aos temas mencionados, sem que necessariamente seja uma proposta direta ou associação que o jogo se proponha a provocar. Após o jogo *Doces e Decisões*, que simulava contextos de decisão a partir de sistemas políticos, ao conversarem sobre um sistema monárquico, surgiu o tema da educação familiar:

Letícia: Eu sinto às vezes que a criação de algumas crianças é como se fossem pequenos princepezinhos, como se tudo girasse em torno deles, e isso vai criando também, cidadãos pro mundo que são muito autocentrados.

Marta: Nos seus reinos particulares.

Ana: É sempre só a minha vontade, nunca a dos outros.

Alice: E se o político tiver essa perspectiva ele não vai saber como representar, porque ele só vai pensar na vontade dele. Aí ele vai querer estar na situação de poder justamente pra impor a vontade dele, não pra representar a vontade do coletivo.

Rita: Por isso que a socialização das crianças é tão importante, que a escola é tão importante. Precisa ampliar o círculo social da criança. Em casa ele é o rei. Quando ele chega na escola, vai se deparar com regras, vai perceber que o amigo também é importante, vai ter que entrar em filas... Eu tô falando da educação infantil, mas dá pra falar da educação como um todo, a socialização faz um papel muito importante, inclusive pensando nessas ideias que a gente tá refletindo nesse exercício. Se a gente conseguir compartilhar isso vai ser um ganho muito grande pra eles.

Marta: Já que falamos de escola... Eu acho que nós, educadores, de alguma forma a gente traz essa ideia autoritária na gente. E nem sempre a gente faz uma boa conversação com as crianças. Às vezes problemas muito simples ganham uma dimensão gigante porque a gente não aprendeu a escutar. Falta isso em nós, até mesmo como adultos, antes de ser educador, com a criança a gente já parte sempre de uma postura autoritária.

A conversa nos remete a um diálogo com as ideias de Amy Gutmann, que tem como um de seus debates centrais a questão dos contrapontos entre a educação familiar e a educação escolar. A autora é crítica das posturas conservadoras que advogam através de argumentos oriundos do liberalismo e das liberdades civis o direito de escolher o que seus filhos deveriam aprender na escola, ou mesmo o direito de que não sejam educados na escola. Gutmann (1999) reconhece que a voz da família deve ser reconhecida enquanto parte da comunidade escolar, mas há prejuízo se colocada em primeiro plano em detrimento dos objetivos da educação escolar, que tem por finalidade a formação de um cidadão que tenha saberes e habilidades suficientes para vivenciar de forma saudável a própria democracia. A ausência de uma Educação Democrática com esses objetivos proporciona abertura para o crescimento de posturas antidemocráticas que põe em risco as próprias liberdades civis advogadas pelos conservadores, de modo que este tipo de postura se torna contraditória a partir das consequências que proporciona. Nesse sentido, há um diálogo direto com a crítica às posturas doutrinárias de Educação em Valores que estabelecemos em nossa fundamentação teórica a partir de Piaget: a ausência da Educação para a Democracia abre espaço para que os estudantes estejam sujeitos a processos educativos coercitivos que favorecem a heteronomia em detrimento à autonomia que poderia emergir de diálogos plurais e o estímulo à construção de um pensamento crítico e filosófico.

A questão levantada por Marta traz ainda uma outra dimensão do problema. Há momentos em que a escola também não é democrática e pode reproduzir as mesmas posturas autocentradas e/ou egocêntricas que as professoras apontaram que vêm de casa. Este apontamento endossa contribuições já realizadas na literatura educacional a respeito da necessidade de um ambiente e gestão mais democráticas na escola, assim como da Educação para a Democracia em âmbito escolar que sintetizamos em pesquisa anterior (FORLINI, 2015).

Como um terceiro exemplo, relatamos uma das discussões realizadas após uma cena de Teatro Jornal no Grupo B (no sexto encontro da prática formativa). Na cena criada pelas professoras, uma atriz chegava em casa cansada do trabalho e ia tomar um banho, mas estava sem água. Então ela liga a televisão (representada pelos corpos de duas outras atrizes que abrem espaço para que a quarta faça o papel de repórter) e vê o anúncio que alguns bairros ficarão sem água devido à manutenção da rede de saneamento e esgoto. A cena é encerrada aí. A notícia em que a cena foi baseada se tratava apenas de um anúncio

de jornal a respeito de alguns bairros da cidade de Araraquara onde iria faltar água no dia seguinte.

As professoras iniciam a discussão relatando experiências pessoais sobre momentos que ficaram sem água e energia e também como são dados os avisos pelas companhias de água e luz. Seguem discutindo que as manutenções deveriam ser realizadas sem atrapalhar a população, mas logo em seguida começam a questionar qual momento seria esse. Durante à noite atrapalharia o sono dos moradores, o gasto com horas extras e trabalho noturno dos funcionários seriam maiores. Na sequência discutem outras possibilidades e, aos poucos, a indignação inicial passa a se tornar propositiva, no sentido de reconhecerem que eventualmente o estado precisará fazer manutenções e que inevitavelmente qualquer escolha de dia e horário promoverá algum tipo de prejuízo à população.

Como quarto e último exemplo, trazemos uma fala que aparece no início do terceiro encontro. Na semana anterior, o último jogo do segundo encontro para o Grupo B havia sido o *Grande Jogo do Poder*, uma atividade de Teatro-Imagem que explora as implicações de status e poder contidas na organização dos espaços, nas posturas e nos gestos cotidianos. Durante a conversa inicial do terceiro encontro, uma das professoras compartilha uma inquietação surgida a partir do jogo.

Priscila: Eu tô com uma piração agora, mais uma. Porque eu sou cientista social e fico o tempo todo analisando as relações sociais. E depois daquele exercício que a gente analisou os lugares de poder, eu fico analisando o tempo todo agora e me preocupando com isso. Será que eu crio situações de insegurança pros meus alunos quando estão aprendendo algo novo, dependendo da posição que eu ocupo em relação a eles? Organizando a sala em roda ou da forma mais tradicional isso vai mudar também as relações de poder na sala? Então o jogo contribuiu pra minha prática em sala de aula. Pra pensar quando são os melhores momentos pra eu ficar mais próxima, ou pra eu me afastar. Ou então quando começa a extrapolar os limites eu penso “será que eu abri um espaço de poder pra ele maior do que deveria a ponto de ele comandar a aula?”, então é uma coisa que tem me feito refletir, me dado uma referência extra pra analisar.

Neste último exemplo, identificamos uma faísca de ressonância. O jogo teatral que cria imagens fictícias do cotidiano interfere na significação do cotidiano real em sala de aula, no papel de educadora e ressoa nos conteúdos que a professora já possuía por

conta de sua formação inicial, interferindo em sua prática pedagógica. Ao recuperar as outras três primeiras situações, encontramos em nosso primeiro exemplo a faísca a partir de saberes prévios de História e Sociologia das participantes, que contribuem com a ressignificação e questionamento das ideias do grupo como um todo. No segundo exemplo, a faísca se deu a partir das experiências do cotidiano escolar, da vivência e atuação enquanto educadoras sendo relacionadas aos jogos propostos. No terceiro exemplo, assistir a uma cena teatral e discuti-la na sequência promove uma faísca de proposição, estimula o debate sobre possíveis alternativas para resolver um problema público. Os seis encontros da prática formativa estão repletos de faíscas nestas quatro direções relatadas, a respeito de diversos temas. Ao pesquisar a ideia de experiência a partir do trabalho de Viola Spolin, Karine Ramaldes nos fornece subsídios explicadores para as faíscas identificadas:

Na improvisação dos jogos teatrais, “processo vivo”, então teremos uma articulação para a solução de problemas em ato, no processo de experiência, pensamento em ato, pois não haverá possibilidade de arranjo prévio. São utilizados todos os elementos que cercam os jogadores no momento do jogo (aqui/agora), elementos imaginários, sensitivos e corporais que surgem da relação entre os jogadores e da relação dos jogadores com o ambiente. Não sabemos o que irá acontecer, pois as alternativas são incontáveis, dependem de onde o grupo as está levando. No momento do jogo as experiências passadas, combinadas com as experiências presentes, transformam-se em uma nova experiência, ou seja, ocorre o processo de recriação, conseqüentemente levando os jogadores ao aprendizado dentro de uma perspectiva de ação no aqui e agora, e cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando ou melhor experienciando. É uma forma de aprendizado do jogo da vida, muito além do viver uma determinada regra de interpretação. (RAMALDES, 2020, p.36)

Ao explorar o campo simbólico da ideia de disparador, inicialmente pensamos na palavra pólvora, ou mesmo combustível, ao invés de faísca. Aquilo que torna possível o disparo. O teatro pode disparar e estimular em direções diversas, logo poderia ser pensado enquanto combustível destes disparos. Todavia, uma observação mais apurada nos apontou que não seria a palavra mais acertada. É preciso que já exista combustível. Um grupo (qualquer que seja) não vai engendrar discussões profícuas sobre filosofia grega, problemas de assédio moral no meio corporativo ou a origem histórica do nazi-fascismo a partir de jogos teatrais se não tiver acesso a um conjunto de saberes que dizem respeito aos respectivos campos utilizados como exemplo. É preciso que já exista combustível, aqui entendido como conteúdos e saberes específicos de determinada área ou campo da

experiência. Em outras palavras, apesar de todo o potencial didático que identificamos nos jogos teatrais e iremos continuar explorando na sequência deste capítulo, ressaltamos que o alcance das reflexões dependerá dos conteúdos mobilizados por cada sujeito, assim como pela mediação do educador responsável pela atividade. Relataremos um exemplo prático a esse respeito ao investigar o Teatro como Metáfora.

Como já foi registrado, as falas das professoras durante a prática formativa, seja ao compartilharem suas sensações logo após os jogos, nas discussões sociais e políticas desdobradas dessas sensações ou na etapa de processamento, em que conversamos enquanto educadores sobre a validade destes exercícios e jogos para a Educação Política, apresentam uma multiplicidade de dimensões (subjetivas e objetivas) das quais este trabalho não dá conta. Focamos em identificar as categorias de análise diretamente relacionadas ao nosso tema e hipótese, contudo é possível perceber que outras ainda seriam possíveis de se tornarem foco de nossa análise: Teatro como Formação Pedagógica (explorando os momentos de reflexão sobre a prática docente e as ressignificações dessa mesma prática ao longo dos encontros do curso), Teatro como saber de Experiência (enquanto vivência plural que desperta sentidos e significados, que experiencia com o corpo e com a subjetividade para além da razão, que é vocação humana), Teatro como Arte Marcial (expressão cunhada por Boal e que diz respeito aos processos de reconhecimento das opressões e possibilidades de emancipação já primorosamente trabalhados em sua obra) e Teatro como desenvolvimento humano e cognitivo (a partir dos relatos de benefícios experimentados especificamente a partir dos princípios da improvisação teatral, jogos de foco e atenção, jogos de associação e expansão cognitiva etc. vivenciados na prática).

Apresentamos também estas possibilidades de categorias supracitadas, contudo consideramos que seriam necessários outros capítulos de fundamentação teórica, diferentes daqueles que elaborados,¹⁰¹ para sustentar estes movimentos. Assim como os objetivos do trabalho se tornariam outros e nos distanciáramos (ainda que não completamente) do tema. Decidimos mesmo assim apresentar estas possibilidades porque estas são confirmações do *Teatro como Faísca*. As potências para a utilização de jogos teatrais, encenações e improvisações na Educação, apesar de já estudadas em outros

¹⁰¹ Com exceção a um movimento específico que dialogasse especificamente com o Teatro do Oprimido, o qual foi uma de nossas bases teóricas. Neste caso, optamos por não dedicar uma categoria exclusiva a este movimento porque a obra de Boal em si já alcance este objetivo com profundidade.

autores, nos mostram que sempre há ainda outras faíscas possíveis para experimentar e outros incêndios para iniciar. Outros tipos de práticas formativas podem apresentar observações para a composição de inúmeros outros movimentos didáticos a partir do teatro. A provocação é a de que, independente do foco, as faíscas serão disparadas.

Seguimos agora para os três desdobramentos diretos iniciados a partir de um *Teatro como Faísca* que especificamente identificamos dialogar com nossos questionamentos.

B) Teatro como Metáfora

“Todos los usos de la palabra para todos, me parece un lema bueno y con agradable sonido democratico. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”¹⁰²

Gianni Rodari - Gramática de la fantasia

Neste trabalho, entendemos metáfora não em seu sentido estrito, clássico aristotélico, que a estabelece enquanto figura de linguagem que diz respeito a um significado semelhante elaborado mediante comparação, mas em seu sentido mais amplo, explorado no período moderno. Andrade (2010), ao investigar a trajetória e usos da metáfora na ciência, apresenta os estudos de Guiraud (1980), para quem

As metáforas possuem um modo de visão, um modo de expressão e um modo de criação. O modo de visão constitui-se pela forma de representação de um universo onde tudo é correspondido e simboliza, para o intelecto, a afetividade. Quanto ao modo de expressão, a metáfora sensibiliza a substância semântica das palavras. Ao mesmo tempo em que enriquece e aprofunda o sentido, ela o prolonga em perspectivas ambíguas, em um jogo de ressonâncias polivalentes. O modo de criação diz respeito, segundo Guiraud, à plasticidade da metáfora, à possibilidade dela relacionar-se indistintamente com a palavra, com a ideia, com a imagem. (ANDRADE, 2010, p. 46)

¹⁰² “Todos os usos da palavra para todos, me parece um bom lema e com agradável som democrático. Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo”

Neste sentido a metáfora vai além da simples substituição do uso de uma palavra por outra, mas comporta comparações complexas que podem abarcar não apenas um conjunto de palavras, mas também imagens, conceitos e sentidos.

Nossa inspiração de apresentar o Teatro como Metáfora veio a partir de leitura que fizemos durante a escolha e adaptação dos jogos teatrais que seriam utilizados na prática formativa. O estudo *Drama-Based Pedagogy* (DAWSON; LEE, 2018) apresenta uma categoria de jogos teatrais denominada *Theatre as metaphore*, que contempla atividades cujo sentido pode ser desdobrado em relações com saberes de áreas diversas. Especificamente nesta categoria encontram-se vários jogos de Augusto Boal (apresentados por Dawson e Lee) cuja proposta é provocar discussões que partam de observações e relações dos exercícios com contextos políticos e sociais.

Enquanto movimento didático propiciado pelos jogos teatrais, identificamos o Teatro como Metáfora em diferentes tipos de situações nos encontros das práticas formativas. Algumas destas apareceram na realização dos jogos em que nossa intenção era, desde o início, provocar metáforas e analogias específicas no campo da Educação para a Democracia. Um dos jogos que utilizaremos aqui como exemplo é a *História compartilhada*, que está entre as atividades que utilizamos para trabalhar com os temas de Educação para a Democracia nas experiências que antecederam este trabalho de doutorado. Por ser simples, relativamente rápido e de fácil entendimento já o testamos em cursos livres de política com adultos, ações com estudantes em escolas, experiências em parlamento jovem, atividades realizadas no SESC etc. Realizamos o jogo exatamente como ensinamos também em nosso curso de improvisação, a única diferença está na discussão após a prática, que estabelece relações com a democracia e a política.

Este exercício, quando realizado na improvisação, além de ser comumente trabalhado como aquecimento em oficinas, tem uma possibilidade didática: ser uma metáfora para a prática do improviso. No teatro improvisado criamos histórias que não sabemos quais serão, o trabalho é sempre coletivo, não há alguém que é mais ou menos autor que o outro e é preciso escutar o que foi dito, porque a colaboração vai fazer mais sentido e ser mais potente na medida em que se consegue construir a partir daquilo que está sendo proposto pelo grupo. Essa é a tarefa. A prática, entretanto, mostra que nem sempre dá certo, que há dificuldade em construir esse sentido coletivo porque a lógica em que cada um cria a história na cabeça é diferente, e que às vezes pode ser frustrante e um pouco confuso. Em geral, o jogo varia entre momentos em que funciona melhor ou pior.

Tende a ser mais coeso entre grupos que já praticam a improvisação juntos há algum tempo, mas não necessariamente sempre tem esse resultado mesmo em grupos com bastante experiência. A partir dos mesmos elementos supracitados concebemos associações com a democracia.

Quando perguntamos se o jogo pode ser uma metáfora para alguma coisa, a conversa se direciona para a coletividade. *“Pode ser uma metáfora pras questões coletivas. Por exemplo, eu queria que a história fosse do meu jeito, mas aí a outra pessoa fala algo que não tem nada a ver com o que eu queria. Você depende do outro, a decisão é coletiva”* (Marta). As falas caminharam em ambos os grupos nesse sentido. Também registramos ideias como as de que é difícil construir algo coletivamente; *“é um exercício de paciência”* (Dália); *“Nem sempre termina como nós gostaríamos que terminasse”* (Roberta); *“Na coletividade não há como ter o controle total da situação”* (Suzana) e também *“A gente se frustra com algumas coisas, mas também não quer dizer que o resultado final é necessariamente ruim ou que você não vá gostar desse resultado final”* (Andreia)

Após a discussão e a partir das falas dos participantes vamos estabelecendo intencionalmente as relações diretas na construção de uma metáfora para a experiência democrática a partir das falas das participantes: Quando abrimos espaço para a **construção coletiva**, haverá necessariamente choque de interesses e vontades que podem tornar o processo um pouco mais lento ou difícil do que seria se fosse conduzido por uma pessoa só. Entretanto, como contrapartida temos a participação de todos e, mesmo que em medidas diferentes, de alguma forma foram escutados e foram co-construtores da realidade criada em conjunto. Cada artigo ou conjunção também ajuda a definir os rumos da história, mesmo que para outros caibam papéis mais representativos como escolher um verbo ou substantivo que dá corpo aos acontecimentos. Também enquanto criação conjunta, a responsabilidade pelo resultado final é coletiva. Não há como responsabilizar um único indivíduo pelo rumo dos acontecimentos. Podemos reconhecer seu papel maior ou menor em determinada escolha, mas mesmo estas escolhas só foram possíveis a partir de um contexto dado em inter-relação com os outros sujeitos. O jogo, experienciado enquanto metáfora, permite que estes aspectos relativos à ideia de democracia que queremos desenvolver sejam sentidos na prática.

Em toda a formação apresentamos alguns jogos em que a intenção de construção de uma metáfora específica já estava dando a priori, como o que acabamos de relatar. Já

em outros jogos, como *Bolinhas de Papel*, determinamos princípios que gostaríamos de estimular a partir do jogo, como as noções de justiça/injustiça, privilégios/meritocracia e equidade social, mas as metáforas em si foram escolhidas pelos próprios participantes.

O jogo propõe uma competição de bola ao cesto com regras desiguais. O Grupo A escolhe que o jogo pode ser uma representação para o vestibular e acesso ao Ensino Superior. Já para o Grupo B, o jogo será uma representação da casa própria e o acesso à moradia. Percebemos que as discussões elaboradas a partir de um jogo teatral enquanto metáfora para conceitos e/ou problemáticas sociais pode alcançar sensações e temas que não necessariamente seriam provocados em um debate tradicional sobre o assunto. As falas a seguir foram retiradas de conversas após o jogo:

Marta: *É difícil estar no fundo. Eu fiquei o tempo todo tensa. Você sabe que todas as chances estão contra você, todas as regras do jogo estão contra você. Isso é um sentimento que desanima, você já vai com aquela ideia de que não vai rolar. Estando perto do cesto isso não acontece.*

Alice: *São questões muito profundas. Quem está com o privilégio não quer abrir mão do seu conforto e eu senti isso. Eu estou vendo todo mundo que está lá passando dificuldade, que está longe, mas eu não quero abrir mão do meu conforto. E aí eu me pergunto o que fazer? Eu não tenho um sentimento coletivo, eu tenho um sentimento egoísta. Eu não tenho um sentimento público, eu tenho um sentimento particular.*

Ana: *Isso tudo fez pensar muito na questão da periferia. Tudo é mais longe. Mesmo o cursinho popular vai ter uma questão geográfica. Mesmo o cursinho popular tem processo seletivo e vão ficar muitos de fora.*

Milena: *Se você levar em consideração que a gente está em uma oficina de teatro eu me diverti, mas em outra situação eu ficaria com um pouco de raiva das pessoas que ocupam a posição que eu estava no jogo. Era tudo mais fácil pra mim. Quando a gente sabe que tem um privilégio, é muito difícil a gente reconhecer, não é agradável. Porque a gente sabe que quem não tem está se ferrando. A única coisa que ajuda a aliviar isso é lutar por direitos pra minimizar os privilégios. Porque eu me sinto mal mesmo. Mesmo eu não sendo rica e tendo estudado em escola pública, eu sou branca, eu sou hétero, eu tenho salário.*

Ruan: *Acho que esse exercício é muito bom pra discutir políticas afirmativas. Principalmente em um país que tem metade da sua população negra e parda, mas quando você olha para os altos cargos de representação, não vê essa diversidade.*

O debate engaja também a partir do campo das sensações: “*O quanto é ruim você ver o outro participando, o outro acertando e você gostaria de fazer parte daquilo, mas não tem condições pra chegar lá*”; “*É difícil estar no fundo, fiquei o tempo todo tensa*”; “*Quem está com o privilégio não quer abrir mão do seu conforto e eu senti isso*” etc. Após o término deste jogo, as primeiras sensações relatadas são sempre a respeito da **indignação em relação à injustiça**, dialogando diretamente com os temas da equidade e justiça social abordados por nossa fundamentação no segundo capítulo (CAMPS, 1990; BENEVIDES, 1996a; SCHULZ et al, 2016; DUERR et al, 200). Os debates que os grupos travaram a respeito de ações afirmativas, privilégios e redistribuição dos recursos todos foram desdobrados da pergunta “Como foi o jogo pra vocês? Como estão se sentindo?” Nesse sentido, os jogos teatrais enquanto metáforas podem contribuir para a construção de um saber que é mais do que informação, mas pode se aproximar do que Larrosa (2002) aponta enquanto saber de experiência. Um saber que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, na medida em que produzimos sentido a respeito daquilo que nos acontece. Este saber é diferente da informação. Ele só emerge da experiência enquanto acontecimento, algo que se passa com os sujeitos na medida em que são afetados por essa experiência.

Não há aqui um juízo de valor em relação há um determinado conteúdo escolar sendo explorado a partir de uma leitura e/ou aula expositiva em comparação ao mesmo tema sendo investigado em um jogo teatral. Como exemplo: Dependendo do contexto, uma aula expositiva a respeito do tema dos privilégios e meritocracia na sociedade pode trazer informações muito mais apuradas e desenvolver linhas de raciocínio mais aprofundadas em relação aos temas, na medida em que os traz prontos. A mediação dos conteúdos por meio do jogo teatral como metáfora sempre dependerá também daquilo que carregam os sujeitos (experiências, saberes, informações) em relação ao tema e, principalmente, da mediação da discussão pelo educador, que pode oferecer as informações e dados necessárias para o aprofundamento da discussão. Nosso ponto é o de que, por meio da metáfora teatral, alcançamos sensações e engajamentos diferentes aos provocados pela mediação tradicional. Para além de conhecer sobre justiça/injustiça, provocamos experimentar justiça/injustiça.

Carneiro (2013), ao investigar os efeitos da experiência teatral nos espectadores, aponta que ao serem articuladas a experiência estética à experiência comum (do cotidiano) é possível operar mudanças definitivas na vida dos indivíduos. Os elementos

(imagem, som, texto, música etc.) do ambiente ficcional se associam às lembranças e visões “reais” do indivíduo, operando um choque estético em sua percepção, de modo que a experiência teatral se instala e desenvolve nos sujeitos, prontas para serem mobilizadas a qualquer momento da experiência da vida comum.

Não esperamos (em nenhum dos jogos de nossa prática) algum tipo de reprodução fidedigna da realidade social e políticas e suas sensações. Contudo, ao elaborar no jogo estas intenções de simulação, percebemos os próprios sujeitos engajam em linhas de raciocínio a partir da maneira como se sentiram e, durante o processamento das atividades, reconhecem esses estímulos e simulações como válidos em processos de aprendizagem.

Nesta linha, um caso interessante é o jogo *Demandas Flutuantes*, que foi pensado enquanto metáfora dada a priori para pensar questões relativas à **cooperação/associativismo**, mas que não funcionou como esperávamos no Grupo A. A manutenção das bexigas no ar deveria ter sido alcançada mais facilmente quando todos se ajudaram, mas acabou se mostrando o inverso do planejado, foi mais fácil realizar o jogo sem cooperação. Mesmo assim, as professoras criaram sentidos interessantes para o exercício em relação a como a falta de organização na gestão de demandas sociais pode ser um problema, de modo que quando não temos clareza de quais são os problemas a serem resolvidos e quem são os responsáveis por estes problemas, a gestão pública deixa a desejar.

O ocorrido é uma confirmação do movimento didático que propomos nesta categoria e reitera o diálogo que estabelecemos com Larossa. Ao vivenciar o jogo enquanto experiência, as participantes buscam sentido mediante aos conteúdos que tem acesso, o que implica uma potência pedagógica do jogo teatral por si só. Esta potência ganha maior dimensão quanto maior for o repertório dos educadores e participantes para estabelecerem conexões com os conteúdos trabalhados. Nesse sentido, por mais válido que seja o jogo teatral, sem mediação adequada nada impediria que a atividade produzisse o contrário dos objetivos, como por exemplo neste caso, poderia ter produzido a sensação de que a política funciona melhor quando todos trabalham individualmente, ao invés de valorizar o coletivo. A prática ganha força na medida em que é sustentada pela apropriação de conteúdos e intencionalidade de formação.

Após a primeira rodada de discussões, compartilhamos com as professoras as intenções iniciais do jogo da forma que tinha sido pensado, explicando a “falha” da metáfora planejada. A partir daí as participantes começaram a explorar outras possibilidades para o exercício, que não eram nem as primeiras planejadas por nós e tampouco as que elas mesmas haviam construído na primeira discussão:

Letícia: Olha como é vivo né, você pensou em um foco pra esse exercício, pensando num determinado resultado e a coisa se transforma e a gente vai pensando sobre outras coisas, que são interessantes também.

Marta: Também daria uma boa metáfora assim né, pra gente pensar sobre que demandas a gente está lutando, gastando nossa energia, que demandas são essas, a quem elas interessam. Às vezes a gente direciona todo nosso olhar para um lado sendo que outros estão sendo deixados de lado. Daria pra trabalhar com isso.

Letícia: Uma demanda influencia na outra, não tem como a gente querer tapar só os nossos buracos, da rua perto da nossa casa e enquanto isso tem problemas mais sérios acontecendo na nossa cidade que também precisam dos recursos públicos. Um problema gera outro, influencia no outro. Dá pra falar sobre essa questão da conexão entre os problemas sociais.

Silvana: Lembrei daquela frase do Chico Mendes, “Ecologia sem luta de classes é jardinagem”.

Após essa conversa, a nosso pedido as professoras discutiram mudanças no jogo para que este alcançasse a metáfora pretendida inicialmente e testamos essas regras no Grupo B, de modo que o jogo com as novas regras instigou o tema da cooperação e associativismo logo nas primeiras discussões feitas na sequência do jogo. Ainda assim, a forma como a discussão evoluiu no Grupo B foi completamente diferente da do Grupo A.

No primeiro, o mesmo assunto (cooperação e associativismo) levou a uma conversa sobre movimento estudantil, pautas sociais e organização políticas das minorias, enquanto no segundo levou ao tema do individualismo exacerbado, sentimento de pertencimento e indiferença às demandas coletivas. Ambas conversas estabelecendo relações metafóricas com o jogo vivenciado com as bexigas.

Uma observação importante é a de que a intencionalidade de observar, criar e explorar metáforas a partir dos jogos teatrais passou a ser maior a partir do momento em que foi mais estimulada. Após experimentar na prática jogos com os quais o tempo todo

estabelecemos metáforas (*Doces e Decisões, História Compartilhada, Sim e Não, Bolinhas de Papel*) logo nos primeiros dois encontros, nas práticas formativas seguintes as próprias participantes começaram a identificar metáforas para as atividades sem que tenhamos as provocado nesse sentido. A fala de Brenda após a cena da Reunião de Condomínio é um ótimo exemplo de como a partir dos jogos cênicos são estabelecidas relações com os conteúdos, as sensações e as vivências enquanto exerce a reflexão sobre a experiência do jogo. A metáfora se torna muito mais do que figura de linguagem e a percebemos em sua amplitude, enquanto potência de criação de sentido e significado no processo de aprendizagem.

***Brenda:** Eu acho que o condomínio é uma metáfora interessante pra pensar a sociedade porque gera esse conflito da questão pública em que tem espaços que são compartilhados por todos e o privado que é da porta pra dentro. Gera essa coisa da posse, do meu lugar. Na minha casa eu posso fazer isso, isso e isso. E é fato, só que cada um vai ter então um pensamento né. Então eu quero ter um cachorro, eu quero dar uma festa, eu quero ouvir música, mas a minha vizinha não gosta do latido do cachorro ou da festa. Então essa questão da tolerância é interessante mesmo. Porque assim, exemplo bobo de cotidiano, eu na minha casa gosto de escutar música, mas meu vizinho da frente odeia e ele já reclamou de mim. Tem que se achar o meio termo, eu acredito nisso. Um dia eu faço o barulho e outro dia é você que está fazendo. Então diminui o volume ou escuta menos tempo. Mas eu também não gosto de cachorro e a minha vizinha de cima tem cachorro. Eu vou fazer o que? Vou reclamar da moça que tem um cachorro? Na minha concepção não, mas isso tem a ver com você tolerar e ser tolerado.*

Nossas observações sobre o *Teatro como Metáfora* vão de encontro aos trabalhos acadêmicos que sugerem que jogos, simulações e dinâmicas tem grande valor quando o objetivo são programas ou práticas que visam a Educação para a Democracia e o desenvolvimento de um **papel de cidadão**. Estabelecer as relações metafóricas a partir da experiência dos jogos se mostra enquanto exercício potente de formação de **pensamento crítico, compreensão de dinâmicas e estruturas sociais complexas e experimentação da alteridade**. Este último elemento, contudo, apareceu tantas vezes que dedicamos uma categoria de análise direcionada para este movimento. A categoria em questão é apresentada a seguir.

C) Teatro como Prisma

“A imaginação é um prisma brilhante, que reflete todas as dores, que decompõe os menores átomos de luz, que faz cintilar um raio do pensamento por cada uma de suas facetas diáfanas.”

José de Alencar – Ao correr da pena

A terceira categoria é o movimento didático *Teatro como Prisma*. No campo da óptica, o prisma é um sólido geométrico geralmente de vidro e triangular¹⁰³ que pode ser utilizado para decompor a luz em cores do espectro do arco-íris, refratá-la ou refleti-la. No sentido figurado, prisma pode ser entendido como um modo de ver as coisas ou como ponto de vista. Curiosamente, a palavra teatro tem origem no grego *theatron*, que significa “lugar de onde se vê” ou “lugar para olhar”. Escolhemos a palavra prisma no sentido de identificar a possibilidade de decomposições de olhares, refrações e reflexões de pontos de vista, de outros olhares sobre a realidade.

Em variados pontos da prática formativa, durante as discussões das atividades, as professoras relataram e discutiram a respeito de **experimental e compreender outros pontos de vista**, compreender o outro ou se colocar no lugar do outro. A palavra **empatia** aparece em vários momentos. Identificamos estes elementos como um movimento didático em particular porque não necessariamente surge a partir de metáforas (ou em um jogo metafórico), assim como também não necessariamente surja nos contextos de ágora, de deliberação e debate sobre as coisas e causas públicas, embora possam estar presentes nestes dois momentos.

Observamos que um ponto central disparador das sensações e discussões do *Teatro como Prisma* é a técnica **Inversão de Papeis**, que absorvemos do Psicodrama Pedagógico e Terapêutico. Da maneira como a utilizamos, consiste simplesmente em pedir que uma participante troque de lugar (na cena ou no jogo) com a outra, invertendo um personagem, um papel, um lugar no espaço, uma característica etc. A técnica, portanto, não foi utilizada somente nas atividades de interpretação de personagem, mas em todas as atividades em que fosse possível experimentá-la, como por exemplo o jogo

¹⁰³ Pode ser encontrado em outros formatos e materiais também.

das *Bolinhas de Papel* ou nas atividades de Teatro-Imagem (*O grande jogo do Poder, Máquina Rítmica* etc).

Em várias das atividades que experimentamos na prática formativa, as discussões se iniciaram com relatos de dificuldade de desempenhar papéis, não por conta de preocupações com a atuação, mas no que tange a conseguir pensar como este *outro*, que tem posicionamentos diferentes do *eu*. Encontramos falas como *“Eu acho que é difícil se é um perfil totalmente diferente do seu, você tem que estar focado e se concentrar. É difícil ir contra sua filosofia de vida, de posicionamento, é bem desagradável”* e *“É difícil você defender uma ideia que você não concorda. Tive que ser pessimista e eu odeio isso”*

Foi comum, contudo, também aparecerem falas que se contrapuseram a essas, quando o personagem ou postura em questão eram mais extremos ou facilmente estereotipados. *“Eu já acho mais fácil, em questão de personagem, o que é bem oposto a gente, porque você busca referências e exagera”*. Os personagens, nesses casos, eram interpretados de forma mais irônica ou jocosa, elementos reconhecidos pelas próprias participantes. É interessante que as maiores dificuldades de desempenho de papel apareceram em situações de posicionamentos diferentes, contudo mais próximos da realidade cotidiana, sem criação de tipos exagerados.

Durante a discussão de *Posturas e Problemas*, em que as participantes criaram personagens a partir de posturas mais ou menos colaborativas, em um determinado ponto falaram também sobre a diferença entre interpretar as posturas prontas e agir como fariam na vida real (algumas das fichas tinham essa instrução):

Brenda: *Eu acho mais difícil se colocar no próprio pensamento. Porque as outras posturas, que são muito diferentes de mim, são mais estereotipadas, assim. A gente tem uma pré-visão, um preconceito de algumas coisas. Quando eu recebi esse papel de agir como eu agiria na vida real, eu falei nossa agora ficou mais difícil. Não sei.*

Letícia: *Depende do tema, da situação. Se fosse algo muito que eu não concordasse, eu me sentiria mais incomodada. Depende do lugar onde a gente está, a gente assume um papel. Isso tudo a gente tem no cotidiano. A maioria dessas posturas a gente acaba assumindo em algum momento. A crítica é fácil, os personagens de crítica, que não precisam pensar em solução, são os mais fáceis de fazer. Agora quando eu tenho que pensar minha ética, minha moral, propor soluções, o exercício é mais desafiador.*

Percebemos uma dicotomia entre o tipo de pensamento que exige a moral heterônoma e o que exige o exercício da moral autônoma. Dialogamos com Piaget (1977, 1996) ao observar como na moral heterônoma o pensamento é raso, imposto de fora e as críticas dos personagens são superficiais (isto é culpa de outra pessoa, não é minha responsabilidade, o problema não é real etc.), facilitando a interpretação. Já quando o jogo exige o reconhecimento de quais são os próprios padrões éticos, de **formular as próprias normas** para na sequência interpretá-las, há a sensação de desafio experimentada pelas participantes.

Fazemos escolhas o tempo todo enquanto “nós mesmos”, fora de contextos de jogos teatrais, durante a vida cotidiana (sejam escolhas autônomas ou heterônomas). As falas de Brenda e Letícia (Grupo A) nos levam a pensar que estas ações são quase sempre experimentada no automático. Contudo, quando no jogo teatral nos é feita a provocação “aja como você agiria”, “escolha como você escolheria”, “decida como você decidiria”, somos convidados a pensar sobre nossa própria moralidade, sobre nossas noções de justiça e sobre como podemos também ser formuladores de soluções para questões públicas.

Estendendo o raciocínio, não é apenas a provocação de “pensar como si mesmo” que estimula essas reflexões. Num geral, as professoras travaram conversas a respeito de seus posicionamentos morais e ideológicos estimuladas pela experiência com personagens e reconheceram a potência do trabalho teatral para estas finalidades. Destacamos o trecho de um diálogo entre as professoras Priscila e Milena (Grupo B), após realizarem a mesma prática cênica.

Priscila: Eu não sei se você já pensou sobre isso, mas às vezes eu fico pensando, se a construção do personagem não é também uma coisa antropológica. Porque assim, eu tenho que imaginar como seria se eu fosse outra pessoa e relativizar. É uma coisa de tornar-se mais humano pensar sobre isso, é louco isso. Por que esse exercício, por exemplo, por mais que me incomode aquela figura da minha escola que toma um tipo de atitude, de negligência, que é uma coisa que não gosto, quando eu fecho meu olho pra fazer esse personagem e pensar “como eu vou fazer isso”, e aí eu penso como ela pensa, já senti algo tipo “poxa eu não deveria xingar tanto essa pessoa”. Não sei se mais alguém teve essa sensação.

Milena: Eu acho que um dos grandes poderes do teatro é esse, de empatia, porque você se coloca no lugar do outro, é inevitável. E aí você tá fazendo uma coisa que é tão distante de você, mas você entende

como é aquele ser humano. Você tem que construir uma linha de raciocínio que torna ele possível dentro de você. A partir do momento que você encontra isso, você entende o outro. É uma ida sem volta. E aí é foda porque você sente compaixão mesmo, mesmo a pessoa sendo aparentemente um “monstro”, você tem compaixão.

Priscila: *Será que a democracia não mora na compaixão?*

Milena: *Na empatia de repente, né. Acho por essas duas coisas com certeza ela passa.*

Nesse ponto identificamos uma intenção de compreensão das motivações e circunstâncias do outro a partir da prática teatral, indo de encontro ao processo de **descentração** descrito em Piaget como um dos elementos centrais da moral autônoma (MENIN, 2002) que já exploramos nesta tese enquanto possibilidade de base fundamental de processos de Educação para a Democracia. O respeito mútuo desenvolvido na moral autônoma é condição para o desenvolvimento de valores como a **solidariedade** e a **responsabilização**, elementos presentes em grande parte dos materiais e relatórios sobre o desenvolvimento da cidadania nos indivíduos que investigamos.

Como mostram Gutmann e Thompson, o respeito ao outro deriva do reconhecimento, ensejado pelo ato deliberativo, do “mérito moral presente nas exigências dos oponentes”. Segundo os autores, não se trata de compatibilizar valores incompatíveis, mas ajudar os partícipes a reconhecerem o valor contido nas pretensões dos outros. Com isso, não se espera também a formação de um consenso, mas de uma relação pautada pelo respeito mútuo. (FARIA, 2010, p. 105)

As falas das professoras (várias, em diversos exercícios) sobre como são afetadas durante o exercício de desempenhar personagens diversos, de inverter esses personagens durante os jogos e de serem convidadas a experimentar diferentes posturas, posicionamentos e ângulos de visão da realidade nos ajuda a compreender a potência do *Teatro como Prisma* para a educação democrática, enquanto promovedor de descentração que estimula o respeito mútuo e também provoca reflexões sobre tolerância e empatia.

Ao trazerem a ideia de que a democracia necessariamente passa pela empatia em um sentido que pressupõe **tolerância**, buscando compreender as circunstâncias e motivações desse “outro” que pensa e age diferente nos contextos políticos, resgatamos a discussão de Victoria Camps (1990) acerca das virtudes públicas, considerada pela

autora um ponto central na Educação para a Democracia. Percebemos que em vários momentos da prática formativa alcançamos discussões sobre valores (ou virtudes morais) legitimadas por sua necessidade pública, como promovedores de qualidade para a vida coletiva e em nenhum momento essas discussões se pautaram na lógica de um “cidadão de bem” ou da valorização de virtudes privadas que estabelecem um modelo de pessoa a partir de elementos como altruísmo, caridade ou bondade.¹⁰⁴

Identificamos que o movimento do teatro enquanto prisma não se restringe às atividades centradas na interpretação de personagens. Jogos teatrais como *Sim e Não*, *Máquina Rítmica*, *Jogo dos Lados* e *Agrupamentos no Espaço* também provocaram discussões sobre **alteridade, empatia, tolerância, escuta (de outras vozes), compreensão de pontos de vistas plurais** e são validados pelas professoras enquanto possibilidades de ação de Educação Política justamente por fazerem aflorar estas ideias. O diálogo a seguir acontece após *Agrupamentos no Espaço*:

Rayane: Acho que é um exercício que pode melhorar a convivência, a questão deles se conhecerem melhor. Muitos não tem amizade porque não se conhecem. Às vezes não gosta do colega e nem sabe porque não gosta. Acho que poderia ser um exercício de aproximação.

Ruan: Complementando: Às vezes a gente percebe que tem várias coisas em comum com quem você não imaginaria. Pode ser um exercício que ajuda a gente a se sentir parte, a pertencer.

Ingrid: E ao mesmo tempo que tem muita coisa em comum, também não. Nunca vai ser totalmente igual ao outro, então tem essa questão da diversidade, de respeitar o diferente. Tem uma percepção da gente perceber como é estar com o outro, se aceitar, aceitar o outro. A gente tem visto muitos casos de alunos se cortando porque não se sentem parte.

As professoras trazem o tema da aceitação na convivência relacionado às dinâmicas de socialização vivenciadas na escola. Sempre que a conversa seguia para estes caminhos, alguém do grupo fazia uma associação com o cotidiano escolar e sobre como são necessárias ações pedagógicas que intervenham nos conflitos e angústias cotidianas das crianças, motivadas principalmente por sensações de inadequação ao grupo, bullying, preconceitos ou dificuldade de realizar atividades coletivas. O tema nos permite dialogar com nossa pesquisa de mestrado. Ao realizar grupos focais com estudantes, os alunos

¹⁰⁴ Nada contra, até tenho amigos que são.

apontaram a socialização como sendo um dos pontos centrais de criação de sentido para a escola. As relações estabelecidas uns com os outros e também com os professores no espaço escolar trariam novos elementos que os alunos não encontram em casa ou em outros espaços.

Para Dayrell (2007), a socialização é uma dimensão importante da condição juvenil. Apoiando-se em uma série de estudos, o autor mostra que a socialização se centraliza em momentos de lazer e diversão, mas também está fortemente presente na escola. Para o autor, a turma de amigos (muitas vezes constituída na escola) é uma referência da trajetória na adolescência, com quem os jovens trocam ideias e buscam se afirmar diante do mundo adulto. A importância desta socialização se faz também por responder às necessidades juvenis de comunicação, solidariedade, democracia, trocas afetivas e, principalmente, de identidade. (FORLINI, 2015)

A discussão nos imputa pensar como tema da **socialização** e a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis também são necessários para fundamentar o desenvolvimento do papel de cidadão. Ao considerar as falas apresentadas pelas professoras somadas a nossa fundamentação teórica a respeito das potências dos jogos teatrais e do desenvolvimento da moral autônoma, tudo nos indica que as atividades escolhidas para nossa prática formativa (e as linguagens da improvisação teatral como um todo) contribuem significativamente para a elaboração de uma socialização mais saudável e integradora no âmbito escolar. Contudo, como este não foi o foco desta pesquisa, seriam necessários mais estudos (teóricos e empíricos) para validar esta afirmação.

Outro jogo que trabalha diretamente o tema da construção coletiva e da relação interpessoal de forma saudável e agregadora é o *Sim e Não*, uma dinâmica clássica do início da formação em Impro contemporânea que realizamos no primeiro encontro da Teatrágora. Apesar de ter sido um jogo pensado e realizado enquanto metáfora e, portanto, também presente na categoria anterior, deslocamos sua discussão para este tópico por seu potencial de prisma. Na atividade, as professoras realizam três cenas simples: na primeira, as duas negam as ideias umas das outras; na segunda, uma tem todas as suas vontades escutadas enquanto a outra é negada em todas as suas propostas; por último, ambas escutam e aceitam suas ideias reciprocamente.

A segunda cena apresenta uma diferença de sensações significativa nos comentários feitos pelas participantes, tendo em vista que realizaram papéis diferentes.

Ambas eram propositores de ideias, mas uma teve todas as suas aceitas enquanto a outra teve todas as suas ideias negadas. Para estas, na discussão apareceram falas como “*Me senti sem opinião*”, “*Nada sai do lugar*”, “*Me sinto invisível*”, “*Sinto que posso contribuir, mas minha voz não é ativa*”, “*Uma hora cansa você dar ideias e não ser aceito*”, “*Vai chegando uma hora que você quer fazer parte de algum jeito*” etc.

Ao terem suas propostas sistematicamente negadas, é como se os sujeitos tivessem também negadas a sua existência política. Nesta segunda cena, diferente da primeira (em que nada se constrói na negação mútua), há uma construção cênica que resulta da relação entre duas vontades. O ponto em questão é que este resultado é somente fruto das vontades de um dos participantes, fator que contribui para gerar as sensações descritas acima. Ainda sobre esta cena, registramos aqui uma fala de Sônia: “*É um exercício de tolerância. Aquele que concorda, pode estar com o intuito de negociar, de encontrar um ponto comum, mas aí quando ele propõe, ele é sempre negado. Ou seja, ele tolera mas não é tolerado. E vem o desafio né, como tolerar o intolerante?*”

Já a terceira cena gera um clima de entusiasmo. As participantes terminam a prática cênica animados com as ideias que levantaram. Escolhemos o tema “criar uma escola” por se tratar de um grupo de professores. A aceitação incondicional das ideias geralmente leva a fluxos de pensamento mais abertos, criativos, no sentido de não se prender nas limitações da realidade ou no julgamento e avaliação das ideias levantadas, já que não são esses fatores que estão em conta no momento, somente a capacidade de criação coletiva.

Após as discussões, engendramos a reflexão proposta pelo jogo, proposto enquanto metáfora para pensar valores e atitudes para a experiência democrática. Partimos dos princípios da **aceitação** e da **escuta** que vem da improvisação. Diferente da aceitação, a negação de uma ideia a priori impede que ela possa ser aproveitada em uma construção coletiva. A comparação entre o princípio da aceitação no improviso e para o exercício de construção democrática tem uma limitação: No improviso, as ideias apresentadas são todas necessariamente aproveitadas na cena e não há discordância. Se nesta escola imaginada alguém propõe na cena que os alunos devem ter aulas de paraquedas com quatro anos de idade, eu digo “*sim e...*” (princípio básico da Impro) construo algo a partir da aceitação incondicional desta proposta. Esta premissa aplicada exatamente desta forma não pode servir ao exercício da competência deliberativa, que exige uma ponderação racional das argumentações.

O ponto no qual se ancora nossa comparação se baliza então em outro sentido, próximo, mas não o mesmo que o das cenas improvisadas. A reflexão vêm no direção de propor não que todas as vontades e interesses sejam incondicionalmente atendidos em uma negociação, mas que seja feito o exercício imaginativo de pensar como seria se determinada ideia ou ponto de vista fosse entendido como possibilidade de construção social e política da realidade. As propostas podem não ser necessariamente aceitas, mas serão escutadas, reconhecendo a existência daqueles que as propõem. Desta forma, quando há um encontro de ideias opostas, ao invés de sua negação mútua apriorística, há uma **proposta de reflexão dialógica**, de colocar as ideias em teste no sentido de perceber quais são suas potências e limitações em relações umas às outras.

Aqui é possível uma aproximação com Teixeira (2007) e Canda (2012) que, ao estabelecerem diálogos entre a obra de Boal e Freire, ressaltam em ambos autores a Educação enquanto ato dialógico. O ato de conhecer não é solitário e se estabelece sempre em relação, a partir de um outro. O exercício dialógico de imaginação apresentado pelos jogos teatrais possibilita mais aproximações: “Outro eixo de convergência entre os autores é o anúncio ao direito à liberdade, ao sonhar com novos mundos possíveis, a partir da crença no potencial do outro para a transformação de si mesmo e da realidade social.” (CANDA, 2012, p.197)

Para que estes exercícios sejam possíveis, portanto, as ideias precisam ser escutadas. Tanto na *História Compartilhada* quanto no *Sim e Não*, a tarefa do participante só pode ser realizada a partir da escuta de tudo o que está sendo proposto pelos outros. Em sua crônica “Escutatória”, o pedagogo e pesquisador Rubem Alves provoca os leitores: “*Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular*”. Os jogos apresentados nos provocam em um sentido semelhante: para que funcionem, é preciso aprender a escutar. **Compreender como legítimas outras vozes e pontos de vista para além dos pessoais.** Teatro enquanto prisma de outros olhares, de outras vozes.

Verificamos que essa pluralidade de vozes pode ser trabalhada por um Teatro como Prisma em jogos teatrais que não necessariamente utilizam de frases concretas, mas experimentando outros campos corporais e simbólicos, como nas atividades *Paisagem Sonora* e *Máquina Rítmica*. Neste último, em certo momento pedi as participantes que criassem coletivamente uma máquina com o tema Brasil (composta com movimentos e

sons repetitivos). A máquina saiu, segundo as participantes, estranha, disfuncional e desarmoniosa. Por conta disso, pedi na sequência que criassem uma máquina de um Brasil ideal e o resultado, também segundo as participantes, foi mais uniforme. As provoco com uma questão: Vocês acham que o Brasil ideal é mais uniforme? Mais homogêneo?

Priscila: Pra mim o Brasil ideal tem tudo. Tem conflito. A gente se pega pensando que o ideal seria não ter diversidade.

Milena: Na verdade o problema não é a diversidade, é a gente não conseguir lidar com ela. As diversidades não se respeitarem, não conversarem. Como a gente lida com o que é diferente da gente? Acho que a gente foi pra um caminho de tentar ser harmônico, mas não necessariamente a gente estava igual.

Paloma: Eu acho que a gente fez esse recorte indo pro campo da máquina. Acho que se a máquina continuasse, com mais gente, daria pra ter outros campos simbólicos, com educação, cultura, entretenimento, igualdade de gênero, etc.

Priscila: A medida que cada um chega e faz a sua função na máquina, sem consulta dos outros, imprimindo o seu propósito e isso se torna harmônica, ao final do exercício com alunos, a gente poderia fazer essa conversa: a despeito da pluralidade, a máquina funcionou, cada um com a sua impressão e o seu modo de fazer. É possível viver em harmonia, cada um fazendo o seu papel. Seria uma maneira de falar sobre política com os alunos a partir desse exercício.

Milena: Principalmente pensando em contribuir com quem já está lá, com os problemas e as situações que já estão lá. Eu tô fazendo minha parte, você a sua, a gente faz junto. Não vou destruir o que já tem pra construir o meu, vou colaborar com o que é necessário lá. Já é difícil viver em grupo, imagina construir em grupo.

Percebemos que as atividades da prática formativa se reforçam ao longo dos encontros. Quanto mais avançamos na formação, mais elaboradas e recorrentes são as falas que reiteram e (re)elaboram o desenvolvimento dos valores democráticos e do papel de cidadão pretendidos pela Teatrágora. Nos encaminhando para finalizar as reflexões do *Teatro como Prisma*, apresentamos duas limitações deste movimento didático.

A primeira diz respeito ao tema da polarização política. Lembramos que a pesquisa empírica se realizou em 2019, primeiro ano após eleições presidenciais extremamente polarizadas. Durante vários momentos da formação, as professoras (majoritariamente avessas à extrema-direita) relatam suas angústias em relação aos rumos

e decisões tomadas pelo governo federal e pela opinião pública que o apoiava naquele momento. Especificamente no Grupo A, após realizarmos o *Jogo dos Lados e Diálogos Difíceis*, surgiram discussões sobre o tema da tolerância, da polarização e da dificuldade em lidar com os cidadãos intolerantes que não estão dispostos a dialogar e a escutar as vozes plurais das sociedades. Algumas professoras afirmaram que não é possível uma mudança de visão de mundo ou de opinião por parte de sujeitos que abraçaram os discursos fundamentalistas e que esse ponto era uma questão de caráter e de formação durante a infância, fosse na família ou na escola. Por isso a importância de atividades que trabalhem com os temas da democracia, tolerância e coletividade, como as que estávamos realizando. Como provocação, em resposta perguntei: *As opiniões que hoje pra vocês estão consolidadas, elas se consolidaram todas no período de formação ou existem questões que vocês foram modificando o pensamento de vocês ao longo dos últimos anos? As desconstruções de pensamento que levaram a um posicionamento mais progressista de vocês vieram exclusivamente da infância?*

Francisca: *Eu acho que cada coisa que você ouve de diferente, quando você se predispõe a ouvir a diferença, você vai mudando, porque não tem como você ser estático. Se você for estático, não tem convivência com ninguém.*

Letícia: *Mas a pessoa homofóbica, racista, eu não vou ouvir ela e mudar o que eu penso, passar a pensar igual.*

Francisca: *Eu também não vou. Mas se eu entender a trajetória dela, de onde ela veio, como ela formou esse pensamento, eu consigo conversar, eu posso não pensar igual, mas eu respeito a pessoa*

Marta: *Eu não respeito*

Francisca: *Mas a gente vai fazer o que, matar a criatura?*

Marta: *Eu não mato, mas eu não respeito.*

Silvana: *Não é que eu não respeito. Eu só não quero que esteja na minha casa. Acho que dá pra respeitar, eu não vou tacar pedra na pessoa, mas eu não vou nutrir afeto. O respeito existe, mas eu não nutro afetividade.*

Marta: *É uma coisa bem plástica da convivência, quando você é obrigado a conviver você respeita. Mas só naquilo que é estritamente necessário. Se tem um churrasco que eu sei que vai esse tipo de gente, eu não vou.*

Conforme adiantamos em momento anterior do capítulo, a prática *Diálogos Difíceis* mobilizou em algumas participantes certo incômodo e insatisfação por não conseguirem lidar com os personagens “antagônicos” nos posicionamentos políticos, geralmente pessoas queridas que se afiliaram a uma determinada forma de pensamento político intolerante que gerou afastamento e em alguns casos até mesmo a cisão dos laços afetivos. Especificamente nesses cenários, é mais difícil que as ideias de respeito mútuo e alteridade (enquanto compreensão de outros prismas, mesmo que não isto não implique concordância) que percebemos em outros momentos se fazem menos presente.

Não consideramos isto um problema ou apresentamos qualquer juízo de valor em relação aos posicionamentos das professoras neste sentido. Todos temos limites. É importante que esses limites sejam evidenciados nos jogos teatrais. Do contrário, poderíamos sair com a sensação de que encontramos alguma resposta definitiva no que concerne as propostas de educação para a alteridade e/ou tolerância. Para além destes fatores, também é preciso considerar que mesmo para a tolerância devem existir limites: A tolerância ilimitada pode levar ao desaparecimento da tolerância. Se entendemos a tolerância enquanto fator fundante da própria democracia, quando (enquanto sociedade política) permitimos a expansão de discursos fundamentalistas, intolerantes e autoritários, colocamos em risco a própria democracia. (POPPER, 2009)

A partir da realização deste exercício também foi possível verificar que o posicionamento ideológico relativamente homogêneo de ambos os grupos no que tange às críticas ao bolsonarismo pode ter influenciado nossos resultados, considerando que nosso recorte não compreendeu as visões e análises de participantes que tenham posicionamentos mais conservadores em relação ao espectro político no modo como este se apresenta atualmente. Contudo, considerando que esta dimensão não constituiu caráter central da formação, acreditamos que esta interferência não invalida os movimentos didáticos encontrados na análise dos dados.¹⁰⁵

Uma segunda situação que queremos destacar ocorreu na prática Reunião de Condomínio. Na discussão sobre os problemas com barulho, a professora Flora deveria desempenhar o papel de uma moradora dona de dois cachorros que incomodavam os vizinhos e se posicionar a favor da posse de animais e contra as multas por barulho.

¹⁰⁵ Em momento posterior à defesa da tese pretendo experimentar a prática formativa com outros grupos, em contextos diversos em que seja possível agregar novos prismas tanto à metodologia quanto à discussão acadêmica, que pode prosseguir em publicações posteriores.

Contudo, a professora não se posicionou nesse sentido. Até participou em outros temas durante o jogo, mas neste tema não defendeu os cachorros, que era principal “missão” de seu personagem.

Flora: Eu não consegui viver completamente esse personagem porque eu tenho pavor do cachorro da minha vizinha. Eu moro em apartamento e os cachorrinhos dela latem o dia e noite inteira e aí eu não consegui defender os cachorros. Foi quando inverteu o personagem e a Elaine sentou ali e começou a falar dos cachorrinhos que eu percebi a minha limitação. Vendo a maneira como ela fez, eu percebi que eu, Flora, tive uma limitação pra conseguir defender o ponto de vista que estava ali no papel. Porque essa personagem tem cachorro e gosta deles, mas na vida real eu é que sou a vizinha incomodada com o barulho.

Mesmo tendo vivenciado o jogo teatral, a professora encontra dificuldades em experimentar outro ponto de vista, principalmente no que tange a uma dificuldade específica de convivência cotidiana que a incomoda. Escolhemos esta situação justamente para enfatizar a dificuldade dos processos de alteridade e reconhecimento da legitimidade das demandas plurais oriundas da convivência política e ressaltamos que esta é simplesmente uma situação comum da vida em apartamentos e, portanto, passa longe da complexidade da pluralidade de demandas da esfera pública. Desta forma, esta categoria (*Teatro como Prisma*) não se propõe enquanto exercício pedagógico final para a alteridade, tendo em vista que os jogos teatrais encontram seus limites óbvios. Contudo, é interessante observar que a partir do jogo, especificamente ao observar a maneira como a outra professora desempenha o mesmo papel que havia lhe sido dado após a inversão de papéis, Flora compreende sua dificuldade em reconhecer um ponto de vista específico, diferente do seu, que antes não tinha se dado conta de que possuía. Uma semana depois, no encontro seguinte, durante a discussão ocorrida após outro jogo, a mesma professora relembra o exemplo da semana anterior e ressalta como havia sido tendenciosa. No último encontro da prática formativa, volta a lembrar o fato. O teatro se apresenta como caixa de ressonância.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Em 2017, participei de um workshop com o Diretor teatral e Pesquisador Randy Dixon (de matriz teórica junguiana) em que este apresentava a ressignificação de arquétipos através de cenas improvisadas. Ele defendia que as cenas que experimentamos sempre produzem ressonância. Às vezes imediata, às vezes nas semanas seguintes ou mesmo anos mais tarde.

A partir do exemplo de Flora, observamos que não só a interpretação dos diversos papéis e personagens durante os jogos produz reflexões e ressignificações nos sujeitos, mas a observação das cenas das outras colegas também apresenta excelentes resultados neste sentido. Destacamos toda a atividade de *Teatro Jornal* realizada no último encontro, um dos exercícios mais próximos de uma dinâmica de teatro “clássica” que apresentamos, tendo em vista que as participantes prepararam e apresentaram as cenas umas para as outras. O processo foi considerado pelas participantes como muito potente e as discussões caminharam para temas sociais e políticos variados, a partir da singularidade de cada cena, também contemplando a característica da exploração de diversos prismas de observação da realidade. O trecho a seguir vem ao avaliar a atividade de Teatro Jornal:

Aline: Eu gostei bastante desse exercício e principalmente por se colocar no lugar do outro, e mesmo as pessoas não tendo esse conhecimento de atuação eu achei muito bom e que conseguiram sensibilizar quem está assistindo. E fizeram a gente pensar, se colocar no lugar deles, dos personagens que eles estavam fazendo.

Rita: Gostei muito dos exercícios que trouxeram recursos e essa questão da metáfora, pra gente trabalhar com as crianças despertando essa importância de promover autonomia e causar, com essas metáforas, do mesmo jeito que causa curiosidade na gente, também a alteridade. Acho que a gente alcançou na prática a alteridade, a questão de se colocar no lugar do outro, né? E pensar melhor todas essas questões. A nossa postura democrática ou não e o quanto ela pode ser melhor.

Priscila: Mas a democracia é isso. Não é fácil. E aí é justamente por isso que a gente precisa desses exercícios, precisa de formas de desenvolver essa cidadania, esse exercício de pensar e dialogar. Essa oficina vem no sentido não de politizar os alunos, mas fazer com que eles reflitam sobre política. Eu não consigo não ser ideológica, ninguém consegue. A minha ideologia é o que vai me orientar na hora de conduzir a sala de aula, é aquilo que eu acredito, mas eu posso estimular os alunos a pensar sobre política sem necessariamente querer fazer que eles tenham a mesma ideologia que eu. E por isso que é importante ter esses exercícios que façam justamente a gente respeitar diferentes formas de pensar.

Uma vez estabelecidos os movimentos didáticos que apresentam o teatro enquanto metáfora e enquanto prisma, contemplando diversas características e elementos dos processos de Educação Política a partir do que elencamos no capítulo dois, nos resta ainda

um abordar um conjunto de observações no que tange a solução de demandas coletivas a partir do debate: a deliberação experimentada em simulações e vivências teatrais.

D) Teatro como *Ágora*

“Ele pensava dentro de outras cabeças; e na sua, outras, além dele, pensavam. Este é o verdadeiro pensamento”.

Bertold Brecht

O último movimento didático que apresentaremos é o *Teatro como Ágora*. Ao escolhermos “Teatrágora” como nome para nossa prática formativa, não tínhamos a intenção de que esta ideia seria apresentada também enquanto categoria de análise. Entretanto, a análise dos dados a partir de movimentos didáticos promovidos pelos jogos teatrais aponta para esta direção. Se considerarmos que as práticas centrais que ocuparam mais tempo da formação foram planejadas visando a criar experiências relacionadas à **tomada de decisões em grupo, discussão de políticas públicas, situações-problema de coletivos e contextos de deliberação democrática**, é mais do que esperado que estas atividades apresentem elementos para a constituição deste movimento didático. Do contrário, nossa hipótese principal (de que os jogos e práticas teatrais podem ser metodologias potentes na educação democrática) apresentaria dificuldades em ser confirmada.

Em nossa prática formativa buscamos esgarçar as possibilidades de simulações de contextos democráticos, aproveitando as possibilidades de interpretação de personagens apresentadas pela improvisação teatral ao experimentar situações-problema em contextos deliberativos a partir de diferentes abordagens. Foi ao investigar os resultados e discussões de cada uma destas principais práticas deliberativas que identificamos o movimento didático Teatro como *Ágora*, portanto procederemos à síntese dessa elaboração.

No primeiro encontro, a prática *Doces e Decisões* simulava um contexto deliberativo em que as participantes desempenhavam papéis de tomadoras de decisão (mais ou menos democráticas em cada situação) enquanto elas mesmas em três cenas. A primeira cena com elementos de autocracia, a segunda democracia direta e a terceira

democracia deliberativa. Apesar da situação ser fictícia, os argumentos e critérios utilizados diziam respeito à vida real das participantes.

A discussão sobre a primeira cena foi iniciada no Grupo A com uma fala de Ana, que foi a autocrata sorteada. *“Pra fazer escolhas precisamos de critérios. O critério que eu escolhi foi dar os doces para as duas professoras que eu menos conheço”*. Percebemos que o jogo desperta um olhar sobre critérios de justiça que foi explorado durante a discussão. A cena da autocracia reverbera falas sobre injustiça nos dois grupos, aparecendo mais forte no Grupo B, em que a autocrata sorteada (Rayane) pegou os dois doces para si. Em resposta a estas falas de indignação ressaltamos a fala de Ruan: *“O que mais me incomodou não foi ela pegar os doces pra ela, foi eu não poder dar minha opinião. É uma sensação horrível não poder opinar sobre algo que você deveria ter o direito.”*

Sobre esse tema, registramos ainda duas respostas semelhantes nos dois grupos: *“Eu não senti essa revolta eu já esperava que seria assim, afinal era uma autocracia. Se pensar como era nas monarquias, os reis concentravam a riqueza mesmo, então eu nem imaginei que ela iria dividir.”* E no mesmo sentido as falas de Alice e Letícia (Grupo A)

Alice: Não me incomodou porque foi sorteado e eu não podia falar nada. É diferente de quando eu posso opinar. Só estou descrevendo a sensação: se eu não tenho como escolher, eu não tenho ué, acabou. Ela que escolhe e pronto.

Letícia: Você acha que traz mais conforto essa situação de ditadura, então?

Alice: Não, não é conforto. É que não vai adiantar eu falar qualquer coisa, né? Ou eu vou pra guilhotina.

Entendemos que a cena da autocracia desperta o tema da **liberdade** e da **participação**. A impossibilidade de participação incomoda e ao mesmo tempo gera uma sensação de impotência. Sensações parecidas foram relatadas no jogo *Sim e Não* que encerrou o primeiro encontro, já abordado no movimento didático anterior.

Na discussão que permeou a segunda cena do exercício (democracia direta), as falas dos dois grupos são uníssonas no que se refere a se sentirem bem por ter o direito de falar, de escolher e de participar das decisões. Registramos duas falas neste sentido:

Vânia: (...) É melhor porque ali a gente tinha o direito de escolher, dizer o que pensa. Eu posso não ser atendida, mas pelo menos a minha participação aconteceu

Milena: Achei organizado e que as pessoas estavam tranquilas pra debater. Normalmente quando tem debates eu sinto que falta organização, e aqui acho que a gente mostrou maturidade pra debater, que geralmente não é o que a gente vê em uma organização coletiva. Parece que todo mundo estava disposto a dar um passo atrás no seu egoísmo. Achei coerente, achei racional e achei equilibrada a discussão nessa segunda parte.

Estas falas dão o indício de que o jogo nesta fase auxilia na **sensação**¹⁰⁷ de um microcosmo deliberativo, no sentido proposto por James Fishkin (2015) em “Quando o povo fala”. Se trata de um modelo de deliberação que combina a igualdade política dos participantes com processos deliberativos presenciais. O diálogo promovido nessas situações tem a possibilidade de que argumentos sejam contrapostos e testados em suas controvérsias em condições de igualdade de fala, de modo que mesmo as opiniões vencidas se sentem satisfeitas por terem sido ouvidas, e que os representantes participam de maneira consciente, ponderando os argumentos de acordo com seus méritos (FISHKIN, 2015, p. 74). Um ponto que o exercício não atende nesta aproximação que estamos realizando com a ideia de microcosmos deliberativo é a diversidade de pontos de vista que represente a sociedade. Foi mais fácil alcançar este nível de maturidade no debate porque os pontos de vista são mais próximos e se trata de uma simulação cênica.

Este último elemento (a facilidade de construir os acordos) é uma limitação que previmos na criação do jogo, que não teve o foco na mediação entre pontos de vista divergentes (outros jogos tiveram). O ponto também foi levantado por algumas participantes nos dois grupos, que apontaram que a discussão foi fácil porque eram doces e se fosse outra decisão talvez fosse diferente, como por exemplo a divisão de dinheiro ou mesmo “*uma fila de transplante de órgãos e o filho de todo mundo está na fila e a gente tivesse que pensar em uma ordem*” (Roberta). Apesar disso, também nos dois grupos as participantes disseram que realizar este jogo com crianças provavelmente seria

¹⁰⁷ Grifo nosso. Não tivemos a intenção de simular um microcosmo deliberativo ou mesmo explorar o conceito em sua profundidade. Entretanto, verificamos que as sensações compartilhadas pelos participantes nessa cena se aproximam das características do modelo de Fishkin.

mais desafiador tanto porque o prêmio para a maioria delas é mais atrativo quanto porque geralmente têm dificuldade de pensar no grupo enquanto coletivo.

A conversa sobre a terceira cena (democracia representativa) no Grupo A continuou mais aprofundada no tema da justiça, porque iniciou com a fala das professoras que foram escolhidas representantes questionando seus próprios critérios e compartilhando a dificuldade de decidir pelo grupo, de modo que continuaram debatendo sobre quais maneiras seriam justas e o que mais poderia ser considerado na decisão. O Grupo B passou a debater sobre a validade da **representação**. Incorporamos ao texto um trecho transcrito da discussão como ocorreu:

Ruan: *Eu acho que o problema da representação é que nem sempre a pessoa que você elegeu representa a suas vontades e as suas opiniões. Eu fui eleito, mas eu tenho certeza de que eu não representei as opiniões de todas as pessoas que nos elegeram. Alguns devem ter ficado descontentes. Essa é a dificuldade da democracia representativa. Quando quem está eleito não te representa.*

Milena: *Eu me senti representada pela escolha que eu fiz. Daqui eu só conheço a Priscila e o Ruan, então eu votei nela porque ela é mulher, a chance de ela me representar bem é maior. Mas assim, mesmo me sentindo representada teve momentos que eu achei que eu teria uma resolução melhor. Nesses momentos é que a gente questiona a democracia representativa, me faz pensar “será que ela é justa?”. Talvez ela seja o mais justo que a gente consiga chegar dentro de um coletivo, porque a gente sempre vai ter diversidade. Então acho que é o que a gente tem mais próximo da justiça. Mas achei interessante. Só achei que aqui especificamente não precisava tanto de uma liderança, achei que a segunda situação foi tranquila. Agora como na vida real não é assim tranquilo a gente vai precisar mesmo de liderança, de mediador. Por causa da bagunça das paixões que se inflamam no diálogo e tudo isso. A defesa do ponto de vista, tudo isso.*

Priscila: *Pensando na segunda cena. A gente não está acostumado a deliberar sobre nada, sobre quase nada. Então eu acho que demora mais mesmo, a gente tem que ter esse tempo pra deliberar e pensar junto. Numa escola, dá pra encontrar jeitos pra deliberar todo mundo junto, mas numa nação desse tamanho não. A gente percebe que a democracia é representativa, porque a gente vai eleger alguém, alguém que entenda o que tá fazendo e essa pessoa vai gerir a política no nosso lugar pra que a gente tenha a nossa vida individual, nossa individualidade. Mas aí que está, a gente tem no nosso país uma cidadania baixa, porque aí do jeito que a gente pensa a democracia representativa como ela seria ideal não está sendo representativa, porque por exemplo, a Milena sabendo como eu penso e a minha bagagem de vida, ela pode ainda assim se deparar com alguma decisão*

que ela não esperava, e até aí ok. Mas eu acho que o que acontece no nosso país é que as pessoas, a maioria, tem baixa cidadania pra deliberar, e baixa cidadania pra entender qual é de fato a orientação política do cara que eu estou votando (...) Se você conhecendo bem a pessoa já é difícil imagina votando sem saber.

Este debate surgiu ainda no primeiro encontro a partir da questão “qual é a sensação que vocês tiveram na terceira cena?”, sem que tenhamos feito explicações prévias sobre sistemas de governo ou nos aprofundado no tema da representação. Naturalmente o debate é enriquecido pelos saberes e experiências trazidos pelos sujeitos, sendo que Ruan têm formação em Pedagogia, Milena em Artes Cênicas e Patrícia em Ciências Sociais, sem contar suas vivências políticas individuais. Ainda assim, o jogo provoca uma conversa em que aparecem nas vozes dos participantes questões como o tempo da democracia no Brasil, a baixa representação, a representação feminina, a dificuldade de deliberação e a percepção de que geralmente a população não necessariamente vota considerando o conhecimento de visões de mundo e orientação política dos candidatos escolhidos, fenômeno entendido pela professora Priscila enquanto consequência de uma “baixa cidadania”.

No segundo encontro, experimentamos a prática cênica *Reunião de Condomínio*. Diferente da atividade anterior, nesta as professoras desempenharam o papel de personagens específicos, preparados com antecedência por nós e entregues as mesmas antes do início do jogo. Apesar de apresentar grande potência na compreensão de pontos de vista plurais e dos exercícios de alteridade e tolerância úteis à Educação Democrática, como já registramos neste capítulo, em termos efetivos da resolução dos problemas apresentados na dramaturgia, o jogo avança muito pouco e as participantes relataram certa insatisfação e irritação com o processo decisório. “*É muito difícil chegar a decisões, a gente não conseguiu decidir nada*” (Alice).

Este tipo de resultado já era esperado, tendo em vista que grande parte dos personagens possuía visões completamente opostas sobre as quatro situações problema apresentadas e as participantes foram instruídas a defender os posicionamentos que estavam descritos em suas fichas. Contudo, ainda assim percebemos que a prática apresenta potência didática no que tange à **competência deliberativa**, ao desdobrar associações e metáforas a partir das dificuldades vivenciadas.

Marta: *A gente recebeu um cartãozinho e aí você acaba se apegando aquilo com um certo rigor, mas não é muito diferente na sociedade, a gente se apega a um ponto de vista e você não abre mão daquilo. Você vai se juntando com aqueles que são próximos, e esses grupos vão ficando cada vez mais inflexíveis*

Priscila: *Eu acho que esse exercício a gente faz caricatura e exagera, mas ele é real, todo mundo sabe disso. Tem a ver com a tolerância. A espécie humana tem dificuldade de se tolerar e por isso de conviver. É claro que a gente não pode tolerar tudo, tem coisas que a gente não deve tolerar. Mas toda essa discussão acontece por conta da intolerância e é difícil você ter democracia se você tem intolerância.*

Experimentar os posicionamentos rígidos e autointeressados dos personagens remeteu as participantes aos equivalentes experimentados no cotidiano em situações de debate. Os excertos das falas das professoras Marta e Priscila demonstram uma compreensão da construção de comportamentos e visões fundamentalistas que geram não só dificuldades de deliberação, como também validam posicionamentos políticos segregadores e antidemocráticos.

Em um determinado ponto da discussão, algumas participantes comparam a reunião de condomínio à política institucional: “*Pra mim é que nem na política, não se chega nunca a uma decisão, igual aqui. Vai do senado pra câmara, da câmara pro senado e não anda. Parece que nunca tem um fim as coisas que eles discutem.*” (Elaine). O ponto de vista é endossado por outras participantes, mas logo aparecem contrapontos das professoras que experimentaram fichas de personagem que tinham como tarefa buscar consenso e escutar os envolvidos em contextos de intransigência nos posicionamentos.

Vânia: *Quando eu li a personagem da Ana Carolina e fiquei pensando, eu falei meu deus. Quando a primeira discussão começou, eu pensei “nem Tom Cruise, com todas as missões impossíveis que ele fez, vai conseguir dar conta de conciliar essa discussão”. Eu precisava ouvir todo mundo e depois deixar minha resposta por último pra tentar conciliar o que todo mundo falou, e tentar encontrar uma solução ponderada pra todo mundo. E é muito difícil, mesmo.*

Patrícia: *Eu queria fazer um comentário. Às vezes, a gente, pelo menos eu, assim, quando a gente pensa em política, sempre penso da coisa de cima pra baixo, o político lá em cima, o povo aqui em baixo e de repente assim, aqui nas suas atividades, nas conversas que estamos tendo aqui eu fui percebendo o contrário. Demorou trinta e poucos anos pra eu perceber, pra cair a ficha, mas é ao contrário. Por que eu demorei tanto pra perceber isso? Na verdade é o povo que está pra cima, é a gente*

que elege, escolhe, que coloca as pessoas lá. Eu só fui me dar conta disso aqui. Também queria falar sobre a reunião de condomínio. Pensei em quantas vezes a gente não escuta o outro. Eu fui embora pensando nisso. Quando todo mundo falava ninguém se ouvia, não chegava-se a conclusão nenhuma e no dia-a-dia a gente faz a mesma coisa. A gente faz isso com aluno também. A gente vai começando a aula e às vezes o aluno tem algo pra compartilhar, mas a gente não abre espaço. Esse jogo fez eu pensar sobre a minha prática, a parar pra ouvir.

A experiência da professora Vânia com a personagem Ana Carolina serve como motor para que as discussões se desloquem do campo da crítica generalista a respeito do debate político institucional para o campo da reflexão sobre as dificuldades da deliberação política tanto em contextos institucionais quanto no cotidiano. Quanto à fala da professora Patrícia, encontramos dificuldade em apresentá-la dentro da categoria fáisca, metáfora, prisma ou ágora. Ao mesmo tempo em que explora o contexto da deliberação, atravessa o tema da alteridade, desdobra a metáfora experimentada na reunião de condomínio para compreensão das dimensões políticas no cotidiano e acende faíscas que a fazem pensar sobre sua prática docente.

No terceiro encontro a cena deliberativa foi uma experimentação nem a partir de “si mesmo”, nem de um personagem pronto, mas de um “não-personagem”. Ao realizarmos a atividade *Véu da Ignorância*, as participantes receberam uma ficha de personagem, contudo somente descobriram suas identidades ficcionais após o final da cena, com a instrução de buscarem tomar decisões e formular políticas públicas que fossem justas e satisfizessem as necessidades do personagem ainda não revelado.

Apesar de ter sido descrito como um exercício difícil pelas participantes, no que tange a abstração de interpretar a partir de um papel que ainda não sabem qual é, o jogo apresenta uma riqueza de reflexões, percebida pelas próprias participantes. Um desses pontos é o exercício da percepção de que, não é só porque uma demanda ou uma política pública não responde diretamente a uma necessidade da ampla maioria (seja voltada a necessidade de uma minoria política, por exemplo), que não seja uma política válida para a construção de uma vida justa. Esse tema apareceu mais quando discutimos a baixa representatividade feminina na política e muitas ideias de normas e projetos apareceram do grupo todo, propondo mudanças que poderiam refletir na maior representação feminina na política, o que as fez pensar se teriam cumprido de fato o objetivo do jogo.

Priscila: *Quando eu peguei meu personagem, que era um homem branco que mora no centro e tem uma renda alta, eu pensei, o que eu falei não afeta essa cara diretamente.*

Clara: *Foi mais ou menos o que eu pensei também, porque na hora em que eles estavam falando, eu estava concordando com a questão das cotas, mas eu pensei “e se meu personagem for um homem?”, então eu pensei “ué, se ele for um homem ele também está representado nas cotas, isso não prejudica ele.” Agora se eu tivesse discordado das cotas e depois percebesse que eu fui sorteada com um papel de mulher, aí sim eu estaria prejudicando minha personagem.*

No mesmo exercício, experimentamos também uma outra dinâmica em que retomamos os personagens e problemas do jogo *Reunião de Condomínio* (já conhecidos do grupo no encontro anterior), contudo aplicando a ignorância sobre quais personagens estavam em suas mãos. As professoras perceberam uma evolução na qualidade do processo deliberativo ao exercitar o jogo dessa forma.

Dália: *Eu acho que dessa vez a gente conseguiu pelo menos elencar algumas possibilidades do que seria possível fazer. Da outra vez, nem isso. Ninguém saía do posicionamento do seu personagem de jeito nenhum.*

Ana: *Isso, porque no outro exercício cada um estava agarrado na sua ideia, não no bem comum. Apesar de não termos chegado em conclusões agora, as soluções apontadas até foram de encontro ao coletivo.*

Brenda: *Eu acho que a metáfora do jogo é essa. Da outra vez, como a gente sabia como eram os personagens, então a gente já vinha com essa visão de mundo. Aqui como a gente não sabia antes, então qual foi a ideia, se despir dessa visão só do que é melhor pra mim e procurar o melhor pra todos, mesmo que não tenha chegado em soluções, apareceram várias ideias razoáveis. Foi mais fácil procurar o meio termo.*

Vânia: *Até a discussão foi mais tranquila, porque se parou pra ouvir o outro, e aí se foram criando ideias a partir dali, da ideia do outro, coisa que não acontece quando a gente só defende aquilo que a gente quer.*

Ao sintetizar os pontos comuns entre diferentes teóricos da Democracia Deliberativa, Cunningham (2009) aponta que para estes autores, o engajamento em práticas deliberativo-democráticas está para além de expressar preferências fixas através do voto ou argumentar esperando que seu ponto de vista seja aceito pela coletividade. É

central que a aspiração aos processos de democracia deliberativa tenham o elemento que Guttmann e Thompson (1996) chamam de **reciprocidade**: “eu não posso esperar que você acolha minhas razões de forma respeitosa e com mente aberta a mudar seus pontos de vista, a menos que eu esteja preparado para acolher as suas razões no mesmo espírito” (CUNNINGHAM, 2009, p.195).

No trecho do diálogo acima, o que as participantes dialogam pode ser interpretado enquanto uma predisposição à esta reciprocidade a partir do experimentado no jogo, de modo que quando menos se fixam nas preferências individuais determinadas à priori, maior é a qualidade da formulação de ideias e políticas públicas no processo deliberativo, seja num contexto macro de política institucional ou nas demandas menores do cotidiano, como a política vivenciada em uma reunião de professores, de moradores de um bairro ou de um condomínio.

Enquanto atividade especificamente voltada para a experiência de tomada de decisão em grupo, no quarto encontro tivemos *Posturas e Problemas*, uma cena em que os personagens foram criados de uma outra forma ainda, diferente das anteriores, a partir de comportamentos e posturas. As participantes observaram que esta abordagem, para além de pensar as diferentes preferências e interesses políticos plurais no contexto do debate, promove a reflexão sobre os tipos de comportamentos que favorecem a criação coletiva e a deliberação com qualidade. O fato de algumas vezes invertermos papéis, possibilitou que a maioria das participantes experimentassem tanto as posturas menos colaborativas (encontrar culpados externos, negar o problema, minimizar o problema, protelar a solução, se eximir da responsabilidade etc.) quanto as posturas mais colaborativas (pensar sobre as causas de modo a encontrar soluções, buscar parceiros externos para resolver, pensar ações internas, buscar consensos, escutar o grupo, escutar os envolvidos etc.).

O grupo considerou que por mais que alguns indivíduos tendam a exercer sempre o mesmo tipo de postura em determinados grupos ou situações, em geral, grande parte das pessoas já experimentou a maioria dessas posturas em cenários e posições diferentes, mediante o engajamento, necessidade ou responsabilidade mobilizados em cada caso. A partir dessa conversa, ao pensarem sobre a validade da prática em processos de Educação Política, as professoras também passam a auto avaliar suas posturas em cenários de resolução de problemas coletivos, ao mesmo tempo em que discutem como promover estas reflexões com seus alunos. Registramos o trecho de um dos diálogos do Grupo A.

***Alice:** Particularmente eu tiro desse jogo essa ideia do “deixar de pensar só em mim e pensar nos outros”, a partir do momento em que eu penso só em mim e os outros que se danem, aí não tem política. Pensar o coletivo, mostrar que juntos nós temos que trabalhar, fazer a criança questionar por ela própria as decisões que ela vai tomar na vida dela. Eu penso, eu espero que meus alunos sejam críticos, não engolindo tudo pela garganta. Quero que eles me questionem. Que tenha uma ânsia de saber o que está acontecendo.*

***Silvana:** eu tiro das palavras que estão na moda, mas que são essa criatividade e essa co-criação, fazer com que eles percebam as posturas do grupo e ter uma ação pró-ativa pra criar juntos e pra saber que tanto é importante o meu comportamento, minha ação, minha postura, mas também aquilo que está no macro, no sistema ao qual a gente está submetido.*

***Letícia:** Esse tipo de exercício propõe esse distanciamento do olhar, né? Não era a proposta aqui a gente trabalhar brecht, mas está totalmente dentro do olhar do outro, distanciar-se do personagem, da gente, olhar de fora...*

***Vânia:** Tem uma questão também que a gente vê o problema de fora, a gente vê de outra forma. Às vezes não me afeta diretamente e aí por conta disso eu observo de um ponto de vista diferente de quem é afetado.*

***Rita:** Tem essa questão da gente se inserir dentro das situações, dos problemas, porque geralmente a primeira coisa que a gente faz é se eximir de qualquer responsabilidade e isso dá uma sensação na gente de que a gente não pode ou não consegue fazer nada, e isso no final acaba gerando acomodação. Agora se a gente pensa, poxa, eu sou parte desse problema, que que eu posso fazer a respeito disso, a gente já se coloca, através do voto, da comunicação, da ação.*

Entendemos que a fase de **processamento dos jogos**, inicialmente planejada para que os sujeitos contribuíssem na construção e validação da metodologia é, por si só, uma das etapas mais importantes do processo de Educação Política, tendo em vista que nestas discussões é que foram elaboradas as falas mais reflexivas a respeito não só do sistema democrático, mas do papel e atributos de um cidadão ativo nesse sistema. Este ponto da análise também nos indica a potência destas práticas formativas em processos de formação continuada que podem ser aplicados para professores, tendo em vista maneira como as participantes desenvolveram as reflexões sobre o cotidiano escolar a partir dos jogos apresentados, ao mesmo tempo em que vislumbraram (e em alguns casos experimentaram) possibilidades de aplicação com seus alunos.

Todas as cenas que representam simulações de deliberação que fizemos em diferentes contextos não garantem o alcance de consensos ou a ausência de conflitos. Cada forma de explorar as dinâmicas cênicas aflora diferentes sensações e compreensões de variados ângulos dos processos democráticos, que são observadas e discutidas pelas participantes na medida em que se abre espaço para o debate não só sobre o conteúdo experimentado nos jogos teatrais, mas sobre as validades e usos desses jogos na Educação para a Democracia. Nos processos deliberativos reais experimentados na sociedade encontramos obstáculos na construção de consensos, como o autointeresse exacerbado, desacordos morais básicos, escassez de recursos e “entendimento incompleto” dos interesses (individuais e coletivos). Contudo, o

(...) esforço sincero para procurar consenso baseado em razões, mesmo quando o êxito é impedido por essas maneiras, tem os efeitos de encorajar as pessoas a tentar viver civilizadamente, mesmo competindo sobre recursos escassos; tomar perspectivas mais amplas, que em retorno tornam as pessoas mais generosas umas coisas as outras; inibir o amoralismo e a imoralidade enquanto reconhece diferenças morais; e educar as pessoas para seus verdadeiros interesses. (CUNNINGHAM, 2009, p.197)¹⁰⁸

A teoria normativa a respeito da democracia deliberativa prevê esses efeitos a partir da experiência de processos deste tipo em situações reais e ambientes institucionais. Os quatro movimentos didáticos que identificamos a partir de nossas simulações fornecem evidências de que estas transformações, fruto de processos deliberativos, podem ser alcançadas também a partir dos jogos e práticas teatrais, especialmente no que tange à linguagens próximas da improvisação teatral, que exercitam a **capacidade de criação coletiva, tolerância à ambiguidade, criatividade, suspensão de julgamentos, inversão de papéis, formulação de normas e critérios, resolução de situações-problema e reflexão a respeito de problemáticas políticas e sociais**. Resgatamos aqui algumas falas do último encontro da prática formativa, em um momento de avaliação dos seis encontros como um todo para verificar que tipos de transformações e potências as professoras enxergaram nas atividades e vivências experimentadas.

Dália: Pra mim eu verifiquei nessas semanas quanto eu era e ainda sou ignorante dos meus direitos e também das minhas responsabilidades perante a comunidade, porque no momento que eu pego e falo assim

¹⁰⁸ Neste trecho o autor está apresentando ideias contidas em Guttman e Thompson (1996; 1999).

“Nossa ainda bem que eu não moro num condomínio”, que foi um exercício que ficou forte pra mim, eu falo “poxa, mas eu moro. A minha rua, o meu bairro, o meu país etc”. E eu percebi como eu sempre evito me envolver com essas questões coletivas. Isso é obrigação da gente sim, observar, se informar, propor, participar, cumprir meu papel no lugar em que eu vivo, no meu entorno.

Milena: *Quando a gente gosta de uma coisa, queria que durasse mais. Mexeu bastante coisa dentro da minha cabeça, fazia tempo que eu não fazia teatro. Despertou várias coisas em mim. E ver essa função que o teatro pode ocupar na política de uma maneira bem conciliadora. No sentido de que ninguém atacou ninguém. Eu sei que tem muitos pontos de concordância porque estamos na mesma área, na mesma rede, mas certamente existem pontos de discordância e as discussões aqui foram sempre muito bacanas. Vi uma possibilidade de usar vários exercícios daqui pra construir discussões saudáveis, mesmo com pontos de discórdia e focos de revolta que a gente tem na sala de aula. Dá pra conversar, mostrar, tudo bem a gente ser diferente e como mesmo a gente sendo diferente, tem coisas em comum que a gente podia estar unindo pra alcançar juntos, independente da polarização que a gente vive. Deu pra ter uma perspectiva de como eu pego esses exercícios e levo mesmo pra sala de aula. Eu já inclusive comecei a utilizar e está sendo muito válido. É algo pra se aplicar.*

Marta: *Compartilho de todas as falas. (...) Você consegue agregar questões tão concretas, né? Que são próprias da política, com o teatro, com a arte, com algo que diz respeito às nossas vivências, então essa sua proposta pedagógica é muito necessária na escola. A gente fala tanto de democracia na escola, mas a gente não entende nada de democracia. A gente foi tolhido dessa nossa capacidade, competência, habilidade. Nossa sociedade não tem a vivência da coisa pública e a gente tem que aprender mesmo, no cotidiano, isso tem que estar pautado. Essa formação vai contribuir muito e é muito presente na proposta inicial do programa da Educação Integral. A gente tava precisando potencializar a questão da cidadania através de uma prática, porque a gente sabe que precisa trabalhar a cidadania. Essa formação faz a gente vivenciar, incorporar, experimentar, que nem o dia que a gente fez o jogo das bolinhas de papel. É pensar com o corpo, viver com o corpo, com o sentimento, todas as atividades foram totalmente condizentes com as nossas demandas. A gente precisa formar crianças com essas perspectivas e trazer isso pras nossas relações.*

CENA QUARENTA E DOIS

Cenário: Uma mesa empoeirada e um sofá velho, o ator está de costas para o público e narra o texto enquanto bate as teclas em uma máquina de escrever. Uma garrafa de whisky metade vazia e um cigarro aceso em cima de um cinzeiro criam a atmosfera de um clichê noir dos anos cinquenta.

Faltam cinco dias para entregar o texto final da tese.

Por um lado, eu não aguento mais esse texto. São quatro anos já, com o filho na costas. As pessoas normalmente comparam a escrita da tese com uma gestação. É uma brincadeira comum em que a defesa seria o parto, o nascimento, o filho que vem ao mundo. Eu não tenho filhos, nunca fui pai. Mas não acho que a gestação é a melhor comparação. Eu acho que um doutorado é um bebê que já nasceu e fica ali, pendurado nas suas costas. Não importa o que você faça, pra onde você viaje, com quem se relacione, como está a vida profissional ou se saia pra tomar um vinho, lá no fundo sempre tem aquele pequeno peso, uma pequena voz que diz carinhosamente no ouvido "você tem o doutorado pra fazer", "não vai dar tempo", "não vai ficar bom", "foi pra isso que você se afastou do trabalho?", "você deveria estar escrevendo", "você deveria estar estudando" e por aí vai. Se você está lendo este trabalho acadêmico, você provavelmente é uma pessoa acadêmica, logo sabe da sensação que eu estou falando. Porque não acredito que minhas inseguranças e cansaço sejam uma experiência incrivelmente singular. Acho que alguns momentos dessa jornada são meio angustiantes pra todo mundo mesmo, a gente se cobra demais.

O ator bate as cinzas do cigarro no cinzeiro, mas não fuma. O ator não gosta de cigarro.

A pesquisa acadêmica é muito legal, mas dentro de uma estrutura problemática, às vezes ela fica problemática também, principalmente por conta de todas as métricas e pressões por produtividade, fábricas de artigos, disputas de ego e incoerências éticas que a gente vê e se incomoda, porque supostamente esse deveria ser um ambiente embrionário de transformações sociais, não um celeiro de reprodução do mundo lá fora. Aí está meu erro. Quando eu digo que existe esse "mundo lá fora", eu já idealizo um suposto mundo diferente "aqui dentro", onde vivem os

guardiões da sabedoria, esse lugar mágico que eu critico desde a graduação, mas que não quero ficar de fora. Também quero minha janela privilegiada na torre, pra poder enxergar tudo, desde que seja de longe. Que piada. Não tem mundo lá fora. Mundo é mundo. É plural, é complexo, mas é o mesmo mundo. Achar que tem separação é ser combustível das separações.

Então é claro que eu estou cansado do doutorado. Estou cansado do texto. Das minhas autocobranças, das minhas incoerências, de ler autores e autoras difíceis e me sentir medíocre, de saber que eu me comprometi a entregar algo novo, que agregue alguma coisa em nossos saberes histórico-culturalmente acumulados (que resposta, Saviani). Quero entregar o filho e dizer "Vai com Deus, José. Coloquei um sanduíche e um suco na sua lancheira. O resto é com você". E sair pra viajar.

O ator enche mais um copo com whisky, mas não toma. O ator prefere café.

Ao mesmo tempo, eu não quero entregar a tese.

Porque eu acho que não está pronta. Honestamente, eu nunca vou achar. Porque eu não sinto que é tese, eu sinto que é ensaio. No mestrado, eu fiquei incomodado porque ao invés de apresentar "conclusões", eu tinha que apresentar "considerações finais". Me incomodou não poder dizer "Eu descobri que isso funciona assim e agora todo mundo deveria me escutar e fazer as coisas do jeito que eu estou dizendo que é pra fazer". Meio babaca arrogante, eu sei. No doutorado é diferente, eu olho pra esse texto e penso "ainda falta muita coisa". Acho que essa sensação vem por três motivos. O primeiro é a insegurança que quase todos sentimos, o medo da avaliação, de apresentar uma informação equivocada, de entregar um texto pobre. O medo do julgamento que eu tanto trabalho com meus alunos de improvisação se volta contra mim. O segundo motivo é o fato de ter misturado várias áreas. Psicoterapia, Teatro, Política, Arte, Teorias da Democracia, Improvisação, Educação. É óbvio que vão estar faltando muitas coisas. É um risco que eu decidi correr desde o começo, então preciso assumi-lo de peito aberto. O terceiro motivo é mais interessante.

Quando a gente ensaia uma peça, a estreia é sempre um momento aguardado com muito carinho e ansiedade. Porque a gente tem medo de como vai sair, de como o público vai receber, estamos cansados da produção, dos encontros, do texto, da divulgação, de tudo. Ao mesmo tempo há uma energia gigante direcionada para esse evento. Tudo isso é combustível pra uma bomba que estoura na estreia. Quase sempre é energizante estrear.

Contudo, apesar desse ímpeto de atenção para o momento de finalmente vir a público, depois de algumas apresentações a gente sempre muda a peça. Após as trocas com o público, as sensações provocadas e nossas experimentações com textos e personagens, o espetáculo vai amadurecendo e percebemos que também as apresentações são ensaios. É sempre processo, sempre devir. Escrevi este trabalho com o rigor que pude no limite de minhas condições, sempre prezando por respeitar critérios de metodologia científica. Me dei o direito de apresentar os atos e cenas subjetivas desta dramaturgia acadêmica, essas provocações entremeadas à formalidade requerida, porque sei que também segui os procedimentos necessários para que ela se configure enquanto tese (ainda não defendida) séria. Por conta disso, gostaria de poder dizer: está pronto.

Mas não está. Uma proposta que parte da improvisação e da democracia não pode ser outra coisa senão processo. Ao analisar os jogos teatrais e as gravações, me vieram ideias de outros jogos e de outras formas de realizar estes mesmos jogos. Quero experimentar esta prática formativa com estudantes de Ensino Médio, com crianças, com grupos de adultos conservadores ou de extrema-direita. Foram incríveis as contribuições que as professoras deram pra essa formação. Enquanto as escutava, eu me transformei como ser humano. Mas não posso dizer que o trabalho está pronto enquanto não variar exaustivamente os públicos. Quero experimentar em formatos mais longos e mais curtos, em ambientes diversos: sala de aula, biblioteca, praça, palco, asilo. Quero ler autores e autoras que ainda não conheço. Quero ler mais sobre autores e autoras que só descobri nos quarenta e cinco do segundo tempo e sinto que poderiam ter contribuído com as análises. E daqui quinze anos, se por um acaso eu tiver o fôlego, os recursos e a sorte de realizar estas vontades, não estará pronto também. Teatro é processo, é troca. Não acaba. Tampouco a ciência. Não à toa os processos teatrais muitas vezes são chamados de Laboratórios. Não à toa Teatro é o lugar de onde se vê. Lugar para observar.

As conclusões que apresentei no ato anterior e também no ato a seguir também são olhares circunscritos aos recursos que tivemos acesso, pontos de vista a partir das observações realizadas nos ensaios, produção e palco desta dramaturgia acadêmica. São processo e por isso podem mudar. Não por isso são menores ou inválidas. Hoje são síntese. Defendidas, passarão a ser teses aguardando por suas antíteses.

4. Conclusões

Ou QUINTO E ÚLTIMO¹⁰⁹ ATO: Teatro Político é um pleonasma.

Diz Boal: Todo teatro é político. Teatro, enquanto lugar de onde se vê, mas também enquanto espaço de ação (drama) e reação, está preenchido por nossas visões de mundo, trajetórias, expectativas, informações e saberes. O jogo teatral, seja o mais próximo a ludicidade das brincadeiras infantis ou uma elaborada ação dramática, mobiliza em nós todos esses conteúdos objetivos e subjetivos e os permite um espaço de expressividade e de troca na arena do espaço teatral (seja este um palco italiano, uma sala de aula ou uma praça em Atenas).

A literatura acadêmica nacional e internacional investigada, dedicada a pensar conteúdos e metodologias para a Educação Política é majoritariamente consensual no que tange às dimensões da democracia enquanto um conteúdo que precisa ser experimentado, vivenciado e sentido na prática. Embora sejam extremamente relevantes os conteúdos acerca do funcionamento das instituições políticas de uma democracia e mesmo os pressupostos filosóficos que a sustentam, é preciso também pensar a democracia enquanto um saber de experiência. É preciso sermos sujeitos da democracia, sujeitos à democracia, de modo que ela *aconteça* conosco.

A passividade implicada pela forma como construímos a frase anterior não implica a inação ou contemplação apática diante da democracia. Pelo contrário, para que a democracia nos aconteça, é preciso estar permeável, em um estado de disponibilidade, de prontidão, de jogo. Aquele que entende a democracia apenas enquanto expressão de interesses fixos (seja através do voto ou da liberdade de expressão) não a vivencia de fato. No cotidiano, são os ausentes das assembleias, os apressados para que as deliberações das reuniões terminem, são os adutores de doutrinações heterônomas que preferem que algo ou alguém de fora exerça o poder sobre as decisões de como devemos agir, pensar, nos comportar e qual é o inimigo comum que se configura enquanto obstáculo de nosso sono tranquilo. A moral heterônoma é o convite ao autoritarismo.

¹⁰⁹ Último?

O estado de jogo necessário à experiência democrática é um estado de disposição para a formulação de normas, para a ressignificação de fundamentos éticos a partir de um respeito mútuo que considera legítima a voz de todos os afetados pelas decisões. É um estado de intenção e pretensão (ainda que utópica) de compreender outras moralidades, outros prismas da realidade, outras circunstâncias de experimentação da vida e das ideologias que debatem sobre como a vida deve ser, sobre como resolver os problemas da coletividade a partir de uma razão dialógica e de um agir comunicativo.

Ainda que de difícil alcance e aplicação em um cotidiano cru (de difícil digestão), os preceitos normativos elencados nos fornecem, junto à literatura acadêmica investigada e às experiências práticas de nossa pesquisa empírica, princípios que podem guiar propostas de atividades e ações de letramento político, de modo a enriquecer a fundamentação e realização de formações que desenvolvam valores públicos, centrados em uma ética que privilegie a alteridade através do reconhecimento do outro e a construção coletiva pela deliberação que procura criar soluções para as questões públicas de forma menos autointeressada, se permitindo o exercício imaginativo de um véu de ignorância na busca de critérios por justiça.

Há teóricos da democracia contemporânea (validados por pesquisas empíricas) que defendem que estes processos de letramento político têm maior efetividade a partir das próprias experiências promovidas pela sistema e estruturas democráticas: espaços institucionais de participação e espaços de deliberação (mais para um lado ou para o outro dependendo da filiação teórica). As próprias instituições democráticas são, portanto, espaços legítimos de Educação Política. Há evidências mais do que suficientes para corroborar esta ideia. Contudo, o contexto internacional de crise da democracia que se traduz em afastamento da política, expansão de ideologias ultranacionalistas e fundamentalismos religiosos, desconfiança nas instituições democráticas e nos representantes políticos e ineficiência da gestão pública, somados a uma experiência (pós?) moderna mais veloz, sobrecarregada de informações sem que exista tempo ou recursos para processá-las, o individualismo exacerbado pela construção de pertencimento através do consumo e as desigualdades estruturais reproduzidas pela massificação e exploração do sistema capitalista não são exatamente os melhores estímulos para que os cidadãos sintam vontade, necessidade ou legitimidade em integrar as esferas de deliberação e participação da democracia.

Na medida em que os cidadãos recusam à política, se tornam mais sujeitos a reiterar e reproduzir os mesmos elementos da crise que acabamos de elencar, gerando novos desestímulos à participação e deliberação, em um circuito que retroalimenta o desinteresse e descrédito da democracia. Não é razoável, portanto, aguardar até que a Educação Política seja experienciada pelas instituições democráticas. São necessárias ações e políticas públicas formativas (dentro e fora da escola) objetivamente direcionadas para estas finalidades: o desenvolvimento do papel de cidadão nos indivíduos que fazem parte de uma democracia. Este papel pressupõe a construção de uma moral autônoma capaz de exercer a competência deliberativa em contextos diversos e a defesa de virtudes públicas como a tolerância, solidariedade, busca da igualdade e da liberdade, cooperação, associativismo, responsabilização perante o coletivo, escuta, valorização do pluralismo e alteridade.

Por meio de nossas elaborações teóricas e dos dados investigados na pesquisa empírica, a partir de uma criação coletiva de ideias e valorização das reflexões das próprias professoras a respeito das práticas formativas de educação democrática experimentadas, concluímos que os jogos e práticas teatrais oriundos de algumas linguagens que dialogam com a Improvisação Teatral (Psicodrama Pedagógico, Teatro do Oprimido e Impro Contemporânea) conseguem se estabelecer enquanto promovedores de um tipo de Educação Política experimentado na prática que atende às necessidades e valores requeridos por estas formações. Nossa hipótese portanto está confirmada e se configura enquanto tese.

O fato de apontarmos este caminho metodológico para a educação democrática como eficiente não invalida outros possíveis. Nossa defesa é a de que o caminho proposto apresenta potências singulares na medida em que promove os quatro movimentos didáticos encontrados durante a análise dos dados. Teatro como faísca, disparador de conteúdos, associações desses conteúdos e singularidades que aparecem nas práticas, dando ignição aos mais variados debates e engajador de discussões que mobilizam o pensamento crítico. Teatro como metáfora, instrumento de compreensão da realidade social e política que se configura não só enquanto palavra, mas enquanto possibilidade de símbolo, imagem, contexto e estrutura das instituições e dinâmicas da política e da vida coletiva. Teatro como prisma, lugar de onde se vê, promovedor de deslocamento de olhares e descentração que permite aos sujeitos a construção de respeito mútuo a partir da compreensão de circunstâncias e olhares outros, prisma de tolerância. Teatro como

ágora, simulador de experimentação da competência deliberativa, formulador de políticas públicas, oficina de ideias coletivas, arena em que debates imaginativos esticam os limites da compreensão da política e da elaboração de normas, de modo a corroborar para um letramento político que ultrapassa o governado, o súdito, o cidadão passivo. Teatro, como ágora de cidadãos-governantes, spect-atores convidados à ação.

Ao propor usos e explorações incomuns (não-cotidianas) de nossos corpos, vozes e estruturas de pensamento a partir da interpretação de personagens (ou desempenho de papéis), os jogos teatrais conseguem nos colocar em contato com conteúdos internos e externos dos quais estávamos alienados por conta de estruturas de repetição e opressão da própria sociedade ou simplesmente porque dizem respeito a campos da experiência que não havíamos experimentado, se mostrando válidos enquanto caminho formativo para o desenvolvimento do papel de cidadão, pouco explorado pelos indivíduos na atualidade.

Verificamos que os fundamentos do Sistema Impro – aceitação, capacidade propositiva, erro, construção coletiva, escuta, imaginação e tomar conta uns dos outros – poderiam muito bem ser ementa de um excelente curso de formação democrática e sem dúvida a compreensão destes fundamentos interfere na inteligência relacional e formulação ética dos indivíduos praticantes desta linguagem. Contudo, a pesquisa empírica nos mostra que os fundamentos da improvisação e jogos teatrais, por si só, apesar de potentes em diversos sentidos, não se configuram enquanto formação política à priori. Identificamos que estes jogos e atividades ganham maior potência e legitimidade quanto maior for o repertório dos participantes e educador envolvidos com a atividade. Não basta a replicação das atividades descritas nesta tese enquanto propostas de Educação para a Democracia se não houver, para além desta intencionalidade, também conhecimentos relativos ao sistema político e aos valores e competências que se deseja mobilizar por parte do educador que o propõe. Isso não significa que os jogos realizados não apresentarão nenhum tipo de resultado. Enquanto faísca, identificamos que as atividades teatrais tem força para mobilizar experiências e saberes objetivos e subjetivos nos sujeitos das práticas, indo ao encontro de pesquisas no campo do Teatro-Educação que já foram estabelecidas nesse sentido. O ponto aqui é o registro de que quanto maiores forem os conteúdos prévios a respeito dos temas que se intenciona explorar, maiores as possibilidades de associação com os conteúdos e experiências espontâneos não planejados que irão emergir nos jogos e cenas de improvisação, apresentando como

resultado uma faculdade inventiva na elaboração de novos saberes e hipóteses para a compreensão e significação da realidade.

Desta forma, nossa tese corrobora com os materiais que propõe formações em Educação Política que abarquem conteúdos, competências e valores para a democracia a partir de metodologias diversas, especificamente demonstrado nesta tese o valor de jogos teatrais e da improvisação nestas formações, desde que não sejam apresentadas isoladamente, sem que acompanhem reflexões, debates e a exposição de conteúdos políticos (filosóficos e institucionais) mediados pelo educador proponente.

Por último, destacamos duas singularidades das experiências com a Teatrágora que se fundamentam em sua genética teatral, mas pouco encontramos nas fundamentações teóricas da Educação Política: suas aproximações com o erro e a espontaneidade. Dizemos que o erro é um princípio da improvisação não porque buscamos errar, mas porque o entendemos enquanto um elemento dado a priori. Ao experimentar soluções novas para dúvidas/problemas inéditos e complexos, nem sempre vamos acertar, de modo que não nos concentramos em como evitar o erro, mas sim no aprendizado para lidar com o mesmo. A leveza diante da incerteza cria engajamento na ação. Victoria Camps aponta que a democracia é o sistema de governo mais justo, ainda que não garanta resultados justos. As consultas e deliberações não se dão em comunidades ideais de diálogo, exatamente porque são ideais e não reais e, portanto, eventualmente irão falhar. Nem sempre a democracia encontrará as melhores ou mais rápidas ou mais satisfatórias respostas. A criação de falsas expectativas em relação ao ideal democrático tende a afastar e frustrar os indivíduos na medida em que não tem seus interesses plenamente atendidos, mesmo quando se esforçam em participar e/ou deliberar.

Em nossa prática formativa, desde o início familiarizamos as professoras com jogos teatrais que as permitissem desarmar suas defesas e se entregar ao risco, para compreender o erro a partir de um local mais confortável. Teatro é experimentação, assim como diálogo é experimentação. Todo experimento implica um risco. Experimentar o ponto de vista de um *outro* e permitir que este *outro* experimente o meu ponto de vista é um exercício arriscado porque nele também se apresenta a possibilidade de ser transformado pela experiência. Ao proteger nossas certezas com ferro e fogo, nos afastamos da experiência, não permitimos que a democracia *aconteça* conosco.

A disponibilidade para o erro é condição para a espontaneidade e para a criatividade. Arriscar soluções para questões coletivas é um exercício de imprevisibilidade. A Ciência Política, por vezes ao se propor enquanto técnica afeiçãoada à previsibilidade, se afasta da Educação. Toda Educação é um risco, porque implica a possibilidade de transformação, de educadores e educandos. A democracia constituída por comunidades ideais de diálogo é celeiro para o aparecimento do novo, de outras possibilidades de organização social, econômica, de acordos éticos e de ressignificação da moral requeridas por determinados tempos e espaços, ao escutar os envolvidos pelas decisões em contextos de respeito mútuo e razoabilidade. A associação entre estas vozes, se escutadas, será sempre anti-reacionária na medida em que se é real, não encontrará coro nem eco nas soluções autoritárias que visam a preservação de um pensamento totalizante, anti-espontâneo. Promover a Educação Política através do Teatro é promover um espaço de desenvolvimento de autonomia e valorização da democracia em seu sentido pleno, espaço de experimentação dos conflitos através de diversas faíscas, metáforas e prismas. É Teatro como laboratório democrático e, portanto, Teatro como *Ágora*.

Cai o pano.

5. Referências

ABREU, Vanessa Kern; INACIO FILHO, Geraldo. A Educação Moral e Cívica – Doutrina, Disciplina e Prática Educativa. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n. 24, p.125-134, dez. 2006.

ALENCAR, Camila *et al.* Projeto Politiquê: relato de experiências de educação política para jovens. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios, v. XVII, n. 1, 2016.

AGUIAR, Márcia Angela e DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Moyses. **Teatro Espontâneo e Psicodrama**. São Paulo: Agora, 1999.

ANDRADE, Adriano Dias. **A Metáfora no Discurso das Ciências** (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

ANDRADE, Clara de. “Teatro-Jornal” de Augusto Boal e a descoberta do Teatro do Oprimido. In: Simpósio Internacional Brecht Society, v. 1. **Anais [...]**. UFRGS: Rio Grande do Sul, 2013.

ARGENTINO, Omar. **Del Salto al Vuelo**. Ciudad de México: Ed. Improtour, 2013.

AQUINO, Noffs Neide. **Disciplina: a Espontaneidade na Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

Augusto Boal e o Teatro do Oprimido (Documentário). Direção: Zelito Viana. 2010.

BAERHEIM, A. e ALRAEK, T. J. Utilizing theatrical tools in consulta- Utilizing theatrical tools in consultation training: A way to facilitate students’ reflection on action? **Medical Teacher**, 27 (7), 652-654. 2005.

BANKS, J. *et al.* **Democracy and diversity**. Principles and concepts for educating citizens in a global age. Seattle: Centre for Multicultural Education, University of Washington, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENEVIDES, Maria Vitoria de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito, e iniciativa popular**. 3. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

_____. Cidadania e Democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33, ago. 1994.

_____. Educação para a Democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996b.

BERK, R. A.; TRIEBER, R. H. Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. **Journal on Excellence in College Teaching**, v. 20, n. 3, p. 29-60, 2009.

BERK, R. A. Using music with demonstrations to trigger laughter and facilitate learning in multiple intelligences. **Journal on Excellence in College Teaching**, 12 (1), 97-107, 2001.

_____. **Humor as an instructional defibrillator**: Evidence-based techniques in teaching and assessment. Sterling, VA: Stylus. 2002.

_____. **Professors are from Mars®, Students are from Snickers®**. Sterling, VA: Stylus. 2003.

_____. Laughterpiece theatre: Humor as a systematic teaching tool. **Teaching Excellence**, 17 (2). 2005.

_____. Humor and the net generation. **Thriving in Academe**, 25 (4), 5-8. 2008a.

_____. Music and music technology in college teaching: Classical to hip hop across the curriculum. **International Journal of Technology in Teaching and Learning**, 4 (1), 45-67. 2008b.

BIROLI, Flávia. Responsabilidades, Cuidado e Democracia. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº18. Brasília, setembro - dezembro, pp. 81-117, 2015.

BITTAR, Marisa; JUNIOR, Amarílio. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. **Revista Série Estudos**, Campo Grande Educação, UCDB, 2001.

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

_____. Educação, pedagogia e cultura. **Metaxis**: Teatro do oprimido nas escolas. Rio de Janeiro, v. 3, novembro. 2007

_____. **200 Exercícios e Jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular** - Uma revolução copernicana ao contrário. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

121

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

_____. **Teatro Legislativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1969.

_____. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.** Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base nacional comum curricular.** Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais.** Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABANAS, J. M. Q. Educación moral y valores. **Revista de Ciencias de la Educación**, n. 166, abr-jun, 1996.

CALDAS FILHO, Clovis Alves. **Educação para a Democracia:** a contribuição da ética do discurso Habermasiana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CAMBAÚVA, Daniella. Educação política no poder judiciário: uma visão preliminar. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios, v. XVII, n. 1, 2016.

CAMPS, Victoria. **Virtudes Públicas.** Madrid: Espasa-Calpe, 1990.

_____. **Os Paradoxos do Individualismo.** Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

_____. **Educar para la ciudadanía.** Madrid: Fundación ECOEM, 2007.

CANDA, Cilene. Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre Educação e Teatro. **Holos**, Ano 28, Vol 4, 2012.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CARNEIRO, José Mario Brasiliense *et al.* Oficina Municipal e a formação política de cidadãos e gestores. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios, v. XVII, n. 1, 2016.

CARNEIRO, L. M. A experiência do teatro: de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo. **Sala Preta**, 13(2), 56-71, 2013.

CARSON, Shelley. **O Cérebro Criativo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

CARVALHO, José Sérgio *et al.* Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro, 2011.

CAVALCANTE, Jon Anderson Machado. **Sociopoetizando a Participação nos Entre-Lugares De Crianças, Adolescentes E Adultos/As Conselheiros/As Do Orçamento Participativo De Fortaleza** (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2011.

CEIA, Carlos: s.v. “**Imaginação**”, E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 01/02/2020. 2009.

COSSON, Rildo Jose. **Escolas do legislativo, escola de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

_____. **Letramento político no legislativo: a experiência do programa Estágio-Visita**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

_____. Letramento Político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, Educação Política: reflexões e práticas democráticas, Rio de Janeiro, v. XI, n. 3, 2010.

_____. Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado. **E-legis**, Brasília, n. 7, p. 59-72, 2011.

_____. O Estágio visita como Educação para a Democracia: O que se ensina aos jovens brasileiros na Câmara dos deputados? **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios, v. XVII, n. 1, 2016.

COSTA, Iná. Brecht e o teatro épico. **Literatura e Sociedade**, 15(13), 214-233. 2010.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectivas, 2010.

CRICK, B. **Education for citizenship and the teaching of democracy in schools.** Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 1998.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; SAWYER, K. Creative Insight: The Social Dimension of a Solitary Moment. In: DAVIDSON, J. E.; STERNBERG, R. J. (orgs.). **The Nature of Insight.** Cambridge, MA: MIT Press, 1995. p. 329-363.

CUKIER, Rosa. **Palavras de J. L. Moreno.** São Paulo: Ágora, 2002.

CUNNINGHAM, Frank. **Teorias da democracia:** uma introdução crítica. Tradução: Delamar José Volpato Dutra. Porto Alegre: Artmed: 2009.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia.** Brasília: UNB, 2001.

DANTAS, Humberto; CARUSO, Vinicius. Politização nas Escolas: o quando os jovens compreendem essa demanda? **E-legis**, Brasília, n. 7, p. 22-33, 2011.

DANTAS, H., COSSON, R., ESTRAMANHO, R. Educação para a democracia: desafios na prática da formação política de adolescentes. In: BERNARDES, C., SCHWARTZ, F. (orgs.), **Comunicação, Educação e Democracia no Legislativo Brasileiro.** Brasília, Câmara dos Deputados, 2015.

DANTAS, Humberto. Educação Política nas periferias da Grande São Paulo: percepções com base na posição de jovens de 15 a 18 anos em 2015 em ações da Fundação Konrad Adenauer. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios, v. XVII, n. 1, 2016.

_____. **Educação Política.** Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2017.

_____. O caráter essencial da Educação Política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. **Cadernos Adenauer**, Educação Política: reflexões e práticas democráticas, v. XI, n. 3, 2010.

_____. **Democracia Direta, Representativa e Participativa.** In: Princípios da Democracia. São Paulo: Oficina Municipal, 2015.

_____; MARTINS JR, José Paulo. O índice de participação e a importância da educação. **Opinião pública[online]**, v. 10, n. 2, p. 268-287, 2004.

_____; SCHIAVI, Iara. **O Jovem e a Educação política** – Nova rodada de análises. Brasil em Foco. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2014.

DEL CLOSE; HALPERN, Charna; JOHNSON, Kim H. **Truth in Comedy:** The manual of improvisation. Englewood: Meriwether Publishing, 1952.

DEWEY, John. **Democracia Cooperativa:** Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey. Organizados por Augusto de Franco e Thamy Pogrebinschi. Conferência Mundial de Cidades, 2008.

- DIAMOND, M. R., e CHRISTENSEN, M. H. Bravo! Do acting games promote learning in the college classroom? **Journal on Excellence in College Teaching**, 16 (2), 55-67. 2005
- DUDECK, Theresa. **Keith Johnstone: a critical biography**. London: Bloomsbury Publishing, 2013.
- DUERR, Karlheinz; FERREIRA MARTINS, Isabel; SPAJIC-VRKAŠ, Vedrana. **Strategies for Learning Democratic Citizenship**. DGIV/EDU/CIT, Conselho da Europa, Estrasburgo, 2000.
- EINES, Jorge. **La formacion del ator – Creer para Creer**. Madrid: Gedisa, 2010.
- ESTRAMANHO, Rodrigo. Pensamento, cultura e educação política no Brasil: algumas reflexões e propostas. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios, v. XVII, n. 1, 2016.
- FARIA, Cláudia Feres. O que há de radical na teoria democrática contemporânea: Análise do debate entre ativistas e deliberativos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 25 n° 73 junho, 2010.
- FERNANDES, Jéssica da L.; CASTRO, Amanda. A influência da prática do teatro no desenvolvimento da espontaneidade: uma pesquisa com alunos de uma escola de teatro. **Rev. bras. Psicodrama**, v. 26, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2018.
- FISHKIN, James. **Quando o povo fala – Democracia Deliberativa e Consulta Pública**. Curitiba: Atuação, 2015.
- FLEURY, H. J. e MARRA, M. **Sociodrama: um método, diferentes procedimentos**. São Paulo: Ágora, 2010.
- FONSECA, Cristiane Silva Marques. Accountability Social – Um instrumento de participação ativa da sociedade na vida pública. **Revista de Teorias da Democracia e Direitos Político**, Brasília, v. 2, n. 1, Jan/Jun. 2016
- FORLINI, Danilo. **Construindo caminhos para a educação política: a percepção dos alunos como um meio para pensar a educação para a democracia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.
- FORLINI, Danilo Basile e FERNANDES, Maria José da Silva. A percepção dos estudantes comonatureza um meio para pensar a formação cidadã no ensino médio e caminhos para a educação política em âmbito escolar. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios, v. XVII, n. 1, 2016.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FREITAG, Bárbara. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 2, jul./dez. 1989.

FREITAS, Lia Beatriz. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2002.

_____. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 11-22, 2002.

FUKS, Mario; CASALECCHI, Gabriel. Formando cidadãos democráticos: considerações sobre os efeitos do Parlamento Jovem Mineiro. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios, v. XVII, n. 1, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber livro. 2005.

GOMES, Elias Evangelista. Cada vez mais educação política no Brasil: um estudo sobre o marketing e os consultores de campanhas eleitorais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2015.

GOERGEN, Pedro. Educação e Valores no Mundo Contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial, 2005.

GONÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. **Lições de Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1988.

GUIRAUD, Pierre. **Semântica**. Tradução e adaptação de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Difel, 1980.

GUTMANN, Amy. **Democratic Education**. Princeton: Princeton University Press, 1999.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A inclusão do outro**. São Paulo: Editora Unesp, 2018

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Três modelos normativos de democracia. **Lua Nova [online]**, n. 36, p. 39-53, 1995.

HANSTED, Talitha Cardoso. **Teatro, Educação e Cidadania**: estudo em uma escola do Ensino Básico (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2013.

HARADOM, Michael e FRANCISCO, Eliana. Ação afirmativa e Educação Política: o caso da Fersol. **Cadernos Adenauer XI** (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

HOLLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

JACKSON, T. **Learning through theatre**: New perspectives on theatre in education. London: Routledge. 1993.

JACOBSEN, T. et al. Analysis of role-play in medical communication training using a theatrical device - the fourth wall. **BMC Medical Education**, 6 (51). 2006.

JAMES, R., e WILLIAMS, P. **A guide to improvisation: A handbook for teachers**. Oxon, UK: Kemble Press. 1981.

JOHNSTONE, Keith. **Impro – Improvisation and the Theatre**. Londres: Routledge, 1979.

_____. **Impro for Storytellers**. Londres: Faber and Faber, 1999.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. **Teaching democracy: what schools need to do**. Phi Delta Kappan, v. 85, n.1, p. 34-66, set. 2003.

KARTUN, M. **Escritos 1975 - 2005**. Buenos Aires: Ediciones Colihue S.R.L. 2006.

KATAHIRA, Bárbara. **Jogando, representando no PIBID**: possibilidades e limites da improvisação teatral na formação de professores de ciências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2014.

KELLES, Eugênia e MARQUES, Maria Elizabeth. Parlamento Jovem – Uma experiência inovadora em Minas. **Cadernos Adenauer XI** (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Sobre associativismo, desigualdades e democracia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 18 nº. 53, 2003.

KINZO, Maria D´Alva. Os partidos no eleitorado: percepções públicas e laços partidários no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.20 Nº57, 2005.

KLÉBIS, M. A.; MENIN, M. S. S. A disciplina e a educação em valores na escola. **Estudos**, n. 10, dez. 2000.

KOUDELA, Ingrid; SANTANA, Arão. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n. 2, 2005.

_____. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos Teatrais**. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____; ALMEIDA JR, José Simões (org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

KRAHENBUHL, Cíntia. Educação Política na prática: jogos e dinâmicas participativas. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios., v. XVII, n. 1, 2016.

LEONARD, Kelly e YORTON, Tom. **YES, And – Lessons from The Second City**. New York: HarperCollins, 2015.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRE, M.E.A.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 2013.

MACHADO, Marina Soares. **Aplicação de Jogos Dramáticos em Sala de Aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 1999.

MADSON, Patricia Ryan. **Improv Wisdom**. San Francisco: Bell Tower, 2005.

MAIA, Hortência Campos. Sistema Impro com crianças: experiência de ensino-aprendizagem do teatro na educação fundamental. (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTIN, Eugenio G. **Psicologia do Encontro: J. L. Moreno**. São Paulo: Ágora, 1996.

MASCARELLO, Andrea Stefania. **A condição humana em Hannah Arendt: educar para cuidar do mundo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

MAYUMI, Carla; PEDREIRA, Beatriz. Educação Política na prática: usando empatia e vivência como aprendizado. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios., v. XVII, n. 1, 2016.

MENIN, Maria Suzana. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Praxis**, v.7, n.15, p.590-621, 2016

MILL, J. S. **Considerações sobre o governo representativo**. São Paulo: Ibrasa, 1964.

MIRANDA, Gustavo. **Uma obra de Teatro: Dramaturgia Compartida** (Maestria em Dirección y Dramaturgia). Universidad de Antioquia, Colombia, 2012.

MONTESQUIEU. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MORAES, Michele Adriana. **Entre a Metaxis e a Filosofia da Práxis: Teatro do Oprimido- Perspectivas para o Teatro na Educação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal De São Carlos, 2015

MORAIS, Ingrid Agrassar. **Escola Judiciária Eleitoral do Pará: Práticas e Saberes de Educação Política**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2014.

MORENO, Jacob L. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus, 2014.

_____. **O Teatro da Espontaneidade**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Psicodrama**. 12. ed. São Paulo, SP: Ágora, 2009.

MUNIZ, Mariana. **Improvisação como espetáculo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

NASCIMENTO, Alessandra; SILVA, Bruno; SEINO, Eduardo. **Educação para a cidadania: O projeto Parlamento Jovem em Araraquara-SP**. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios., v. XVII, n. 1, 2016.

NEWTON, B. **Improvisation: Use what you know—make up what you don’t!: Improvisation activities for the classroom**. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press. 1998.

O’DONNELL, Guillermo. Accountability horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 44, p. 27-54, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1977.

OZ, Amoz. **Como curar um fanático**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

PATTERSON, J. *et al.* **Theatre in the secondary school classroom: Methods and strategies for the beginning teacher**. 2006. Portsmouth, NH: Heinemann Drama.

PELLANDA, N.M.C. **Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. Os procedimentos de educação moral. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PELLANDA, Andressa. **Potencialidades e limitações da educação política no currículo escolar brasileiro**: um resgate histórico e uma análise de contexto. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios., v. XVII, n. 1, 2016.

PONCE, Branca J. A Educação em Valores no Currículo Escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo v. 5 n. 1, dez. 2009.

POPPER, Karl.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAMALDES, Karine. O conceito de experiência nos trabalhos de William James e John Dewey e o Teatro Improvisacional de Viola Spolin. **Revista Moringa: Artes do Espetáculo**, João Pessoa, V. 11 N. 2 jul-dez/2020.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução. Lilian do Valle a. Autêntica. Belo Horizonte. 2002

RAWLS, John. **Justiça como Equidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Ed. 3ª. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RESENDE, João Francisco. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. **Cadernos Adenauer**, Educação Política: reflexões e práticas democráticas, v. XI, n. 3, 2010.

ROCHA, Heber e ROMÃO, Wagner. Conferências nacionais de juventude: ação coletiva e diversidade como educação política. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios., v. XVII, n. 1, 2016.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Pedagogia do Drama**: 8 perguntas e 3 relatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. **Psicodrama Pedagógico**: Método educacional e psicodramático. Campinas: Papirus, 1985.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Bárbara. O Curinga e a arte de curingar. In. **METAXIS: informativo do Centro de Teatro do Oprimido, CTO-Rio**. nº 5. Rio de Janeiro, Nov/2008

SHAPIRO, J. e Hunt, L. All the world's a stage: The use of theatrical performance in medical education. **Medical Education**, 37, 922-927. 2003.

SCHULZ, Wolfram; AINLEY, John; FRAILLON, Julian; AGRUSTI, Gabriella e LOSITO, Bruno. **IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework**. Amsterdam, 2016.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio: Zahar. 1984.

SHIZIMU, A. M. **As representações sociais de moral de professoras das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, vol.34, Belo Horizonte, 2018.

SILVESTRE, Melissa. Das ideias à concretude: a experiência do Programa Parlamento Jovem Catarinense na última década. **Cadernos Adenauer**, Educação Política no Brasil: Reflexões, Iniciativas e Desafios., v. XVII, n. 1, 2016.

SPOLIN, Viola. **Theatre games for the classroom: A teacher's handbook**. Evanston, IL: Northwestern University Press. 1986.

_____. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Jogos teatrais no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999

SOUZA, Andrea C.; DRUMMOND, Joceli. **Sociodrama na Educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) - Universidad Autônoma de Barcelona, 2007

THE CIVIC mission of schools. A report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: **The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement**. 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TIMPSON, W. M., BURGOYNE, S., JONES, C. S., e JONES, W. **Teaching and performing**. Madison, WI: Magna. 1997.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**: sentimentos e opiniões: de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Ética e educação em John Dewey**: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2014.

VILLA, Sandra M. Miranda. **Teatro ou terapia? A poética do oprimido e a catarse do espectador** (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, 2011.

ZANATTA, Luiz Fabiano *et al.* Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 8, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2016000800301&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2020.

6. Anexos

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante .

Eu, Danilo Basile Forlini, doutorando do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara, sob a orientação da professora Dra. Maria José da Silva Fernandes, convido você a participar da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO POLÍTICA EM ÂMBITO ESCOLAR: O TEATRO ESPONTÂNEO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**. Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar o uso do Teatro Espontâneo e suas técnicas como uma prática pedagógica na Educação política e para a cidadania em âmbito escolar.

Sua participação neste estudo envolve participar de uma prática formativa de seis encontros intitulada “Educação para a Cidadania a partir de práticas teatrais”, que serão gravados com a sua permissão. **Sua participação será tratada de forma anônima e confidencial**, portanto, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou a instituição que trabalha. Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizados nomes fictícios em substituição do seu nome na tese e nos artigos publicados em revistas científicas.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. A sua recusa não implicará quaisquer prejuízos na relação com o pesquisador ou a instituição.

Cumpre informar que toda pesquisa envolve riscos, no que se refere a este projeto limitam-se ao aflorar de atividades que podem causar constrangimento ou desconforto a alguns professores ao realizar exercícios cênicos ou conversar sobre a sua própria prática docente, embora o pesquisador pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará a interrupção da atividade se for de sua preferência. Outro risco refere-se a possíveis críticas/comentários que posteriormente poderão ser realizados por

leitores sobre trechos citados na tese referente às suas declarações. Explicitamos, contudo, a garantia de indenizações diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Ressaltamos que o pesquisador em questão, além da formação acadêmica na área educacional, também é profissional Técnico em Teatro com registro sob o número 0050836/SP, sendo habilitado realizar a prática formativa com o máximo de cuidado para que todos sejam orientados para que a prática ocorra de maneira confortável e sem prejuízos aos participantes.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiros ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade do pesquisador o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram.

Para além dos conteúdos trabalhados na prática formativa que podem ser de seu interesse, indiretamente você também estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Av. João Soares e Arruda, 1444 Bloco 04 Apto 301. Araraquara-SP ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Atenciosamente

Danilo Basile Forlini
(Pesquisador responsável)

Eu, _____, RG _____,
residente à _____,
declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO POLÍTICA EM ÂMBITO**

ESCOLAR: O TEATRO ESPONTÂNEO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA e concordo em participar desse estudo. Declaro ainda ter recebido uma cópia deste termo de consentimento. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

7. Apêndices

APÊNDICE A – FICHA DIDÁTICA DOS JOGOS “DOCES E DECISÕES” E “MÁQUINA RÍTMICA”

Apresentamos neste apêndice, como exemplo, a ficha didática de dois jogos realizados em nossa prática formativa exatamente da mesma forma como foram entregues às professoras participantes enquanto material complementar. Elaboramos fichas didáticas para **todos** os jogos teatrais de todos os encontros, seguindo o mesmo formato aqui apresentado. Estas foram entregues às professoras após cada encontro da prática formativa Teatrágora.

Contudo, enfatizamos às participantes que as fichas não se propõem enquanto protocolos definitivos que devem ser seguidos à risca. Se constituem enquanto apresentação de possibilidades de condução de um exercício, podendo e devendo ser adaptadas, reelaboradas e reinventadas a partir de cada contexto, dos estudantes e dos objetivos de sua realização, enfatizando a autonomia docente na condução do processo educativo. Nossa própria aplicação (por parte do pesquisador durante a prática formativa) não necessariamente seguiu as fichas de modo semelhante nos dois grupos, tendo em vista que cada turma apresenta singularidades que pediram que as atividades e as discussões fossem adaptadas.

Doces e Decisões

Fonte: Criação de Danilo Forlini

Material: Doces variados

Síntese

Os participantes simulam sistemas políticos a partir de decisões sobre a distribuição de doces entre eles.

Direção

Participantes devem ficar em roda. No centro da roda, sobre um banquinho, serão colocados os doces em cada uma das situações. Dizemos aos participantes que é um experimento cênico livre onde eles não precisam se preocupar a respeito do que os outros vão pensar em relação ao que eles disserem, evitando auto-julgamentos. Relembrar a todos que mesmo sendo um exercício cênico é importante o respeito mútuo para a realização do exercício.

Cena 1.

Um dos participantes é sorteado para ser o autocrata (rei ou ditador. Alguém que concentra o poder de forma absoluta).

A situação problema é a seguinte. Há um bombom e uma bala. O educador informa “Esses doces são frutos do trabalho desse grupo”. O autocrata deve decidir sozinho quem fica com eles. Ele pode distribuir como quiser, inclusive pegar todos pra ele. Não é uma simulação, realmente o que ele decidir irá acontecer. Ninguém pode opinar. Ele pode se explicar caso queira, mas também não precisa falar nada se não quiser. Após entregues os doces, termina a primeira parte da cena.

Então passamos para uma discussão parcial:

- * *Como foi para os que não podiam opinar?*
- * *Como foi para o autocrata? Ele tentou ser justo? Caso tenha, como é tentar sem justo sem escutar quem é parte da decisão?*
- * *A decisão foi razoável?*

Cena 2.

Há novamente um bombom e uma bala. “Esses doces são frutos do trabalho desse grupo”. Entretanto, agora, o grupo é livre para opinar o que irão fazer. Podem conversar e debater qual é a melhor maneira de decidir quem fica com os doces. Todos têm direito de fala. Inicia-se a cena. Caso em cinco minutos os participantes não tenham chegado a um consenso, o educador avisa que eles só tem mais cinco minutos antes que os doces “estraguem” (e sejam jogados no lixo, sem que ninguém possa comê-los, o que o educador realmente diz que fará). Avisa novamente quando faltar um minuto. Termina a cena, os doces são distribuídos conforme a vontade dos participantes. Caso não tenham chegado a uma decisão, o educador guarda os doces com ele. Sugerimos não jogá-los de fato no lixo.

Então passamos para uma discussão parcial:

- * *Como foi participar do processo decisório?*
- * *Que pontos positivos vocês enxergaram no processo?*
- * *Que pontos negativos vocês enxergaram no processo?*
- * *O que houve de diferente em relação ao primeiro?*
- * *Pensando que fosse uma decisão de maiores proporções, que afetasse milhares de pessoas. Seria possível que todos os envolvidos opinassem e debatessem o tema como eles fizeram?*

Cena 3.

Eles são avisados de que é a última cena. Eles são avisados de que duas pessoas irão decidir por eles o que será feito com os doces. Agora temos um chocolate e uma bala diferente dos anteriores. A pessoa será selecionada da seguinte maneira: será feita uma contagem até três, e então todos irão escolher alguém do grupo para apontar (alguém que queiram que tome a decisão). Após a contagem, todos apontam e as duas pessoas com mais votos serão as responsáveis por tomar a decisão. O Educador não dá a instrução se as pessoas escolhidas podem pedir ou não a opinião dos demais, mas caso perguntem, os outros participantes juntos tem no máximo um minuto para expor suas ideias. Novamente há uma contagem de tempo. Tomadas as decisões, os doces são distribuídos.

Discussão final:

- * *Como foi dessa vez? O que houve de diferente em relação às outras duas?*
- * *Os líderes tomaram sua decisão baseados nas opiniões de todos ou somente nas opiniões daqueles que votaram neles? Como seria se fosse diferente?*
- * *Como seria se ao invés de estar decidindo algo por dez pessoas, estivessem decidindo por milhares? Conseguiriam ouvir todos?*
- * *O que os doces poderiam representar? Podem ser uma metáfora para que?*

Possíveis frases de auxílio/incentivo:

- * *É um exercício cênico, vamos evitar o julgamento sobre nós mesmos e sobre os outros. Pensem na oportunidade como um laboratório de experimentar ideias e ver como as pessoas reagem a elas.*

Discussão

A discussão já foi explicada na direção do exercício.

Máquina Rítmica

Fonte: BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. p.129, 2011. (Adaptado)
Material: Nenhum

Síntese

Os participantes se tornam parte de uma mesma máquina que funciona em ritmos e propostas variadas.

Direção

Um ator vai até o centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que a peça dessa máquina deve produzir. Os outros atores prestam atenção, em círculo, ao redor da máquina. Um segundo ator se levanta e, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não-idênticos. Um terceiro ator faz o mesmo, e um quarto, até que todos o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa, harmônica.

Segunda Parte

Após a experimentação da primeira máquina, serão feitas mais duas máquinas, entretanto elas serão temáticas. A primeira será uma máquina rítmica de ódio, e a segunda uma máquina rítmica de amor. Não há respostas certas ou erradas, os participantes fazem o que lhes vier à cabeça, pensamento sempre como sendo engrenagens parte de uma máquina.

Terceira Parte

Após as máquinas de amor e ódio, será feito o experimento da máquina Brasil. Nesta máquina é interessante tirar alguns participantes por vez para olhar o resultado de fora. Experimentar versões onde é feito só o som com os corpos congelados, ou somente o ritmo corporal sem som.

Discussão

- * Como é fazer esse exercício? Algum dos temas em específico chamou a atenção? Algo que aconteceu chamou a atenção?
- * Que elementos estavam presentes na máquina Brasil? A partir dessa máquina é possível extrair uma síntese do que esse grupo pensa a respeito do país?
- * Na máquina apareceram mais problemas ou mais potências do país? Ela deu conta da pluralidade ou diversidade? Que outros elementos poderiam estar presentes?