



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas

O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA PÚBLICA RURAL
ESCOLA ESTADUAL. PROF. EVÔNIO MARQUES

Luiz Henrique Martins Cleto

Itapetinga SP
2014

LUIZ HENRIQUE MARTINS CLETO

O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA PÚBLICA RURAL

EE. PROF. EVÔNIO MARQUES

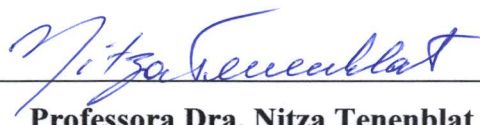
Trabalho de conclusão do curso de Teatro.
Habilitação em Licenciatura do Departamento
de Artes Cênicas do Instituto de Artes da
Universidade de Brasília.

LUIZ HENRIQUE MARTINS CLETO

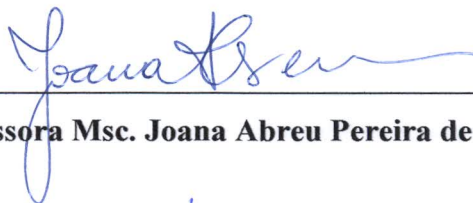
**O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA PÚBLICA RURAL ESCOLA ESTADUAL.
PROF. EVÔNIO MARQUES**

Trabalho de conclusão de curso aprovado, apresentado à UnB - Universidade de Brasília, no Instituto de Artes, Departamento de Artes Cênicas-CEN, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Teatro, com nota final igual a MM, sob a orientação da Professora Dra. Nitza Tenenblat.

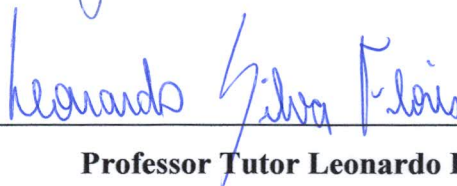
Brasília-DF, 07 de julho de 2013.



Professora Dra. Nitza Tenenblat



Professora Msc. Joana Abreu Pereira de Oliveira



Professor Tutor Leonardo Flores

Dedico este trabalho ao Deus do meu coração que me sustenta e inspira, aos meus pais, aos alunos, a direção e coordenação pedagógica da escola onde apliquei as oficinas comentadas nesta pesquisa.

AGRADECIMENTO

Agradeço aos idealizadores do curso de Licenciatura em Teatro da UAB/UnB, aos meus professores, aos tutores presenciais André e Edson; aos tutores a distância; a meus colegas do polo e da plataforma; a Professora orientadora Nitza Tenenblat e a Professora Tutora Silvia Paz; a toda equipe do polo de Itapetininga principalmente a Ana e a Sirlene que tanto me apoiaram. Aos funcionários da Escola Estadual Evônio Marques; aos meus ex-alunos das escolas pelas quais passei; aos meus pais e meus amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização dessa monografia e, sobretudo a Deus, que tem me inspirado e abençoado durante toda a realização dessa licenciatura.

RESUMO

O seguinte trabalho pretende levantar reflexões sobre o processo de composição metodológica e aplicação de um Projeto Artístico e Pedagógico na Escola Estadual Prof. Evônio Marques fundamentado na Pedagogia Teatral do Oprimido de Augusto Boal. Também serão considerados os aspectos da adequação do projeto aos documentos legais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Projeto Político e Pedagógico, Lei de Diretrizes e Bases Curriculares- e ainda a questão da resignificação do espaço da escola.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Alunos no pátio da Escola Estadual Prof. Evônio Marques. Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

IMAGEM 2: Alunos durante as oficinas na Escola Estadual. Prof. Evônio Marques em Itapetininga SP. Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

IMAGEM 3: Alunos durante as oficinas na Escola Estadual. Prof. Evônio Marques em Itapetininga SP. Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

IMAGEM 4: Alunos durante as oficinas na Escola Estadual. Prof. Evônio Marques em Itapetininga SP. Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

IMAGEM 5: Alunos durante as oficinas na Escola Estadual. Prof. Evônio Marques em Itapetininga SP. Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

E.E: Escola Estadual.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases Educacionais

MST: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PAP: Projeto Artístico e Pedagógico

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP: Projeto Político e Pedagógico

TO: Teatro do Oprimido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	02
CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	04
1- Os PCN e o PPP - Articulação com as pedagogias do Teatro do Oprimido.....	04
2- Registro sociocultural da instituição.....	13
CAPÍTULO II – A ELABORAÇÃO DO PROJETO ARTÍSTICO E PEDAGÓGICO E SUA APLICAÇÃO.....	17
1- A opção pela metodologia do Teatro do Oprimido.....	17
2- O desafio da resignificação do espaço da escola.....	23
CONCLUSÃO.....	33
BIBLIOGRAFIA.....	36
ANEXOS.....	37

Anexo A: Projeto Político e Pedagógico da Escola Estadual Prof. Evônio Marques.

Anexo B: Relatório do desenvolvimento do projeto.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa serão problematizadas as noções gerais sobre a inserção das metodologias do Teatro do Oprimido no ambiente da escola rural. Também levantarei questões pertinentes à adequação das metodologias teóricas da educação em teatro aos preceitos legais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados ao Ensino Médio. Para contribuir por uma visão mais ampla sobre as possibilidades de articulação entre as metodologias e os Projetos Políticos e Pedagógicos na elaboração de Projetos Artísticos e Pedagógicos em Teatro.

Ainda, por meio de um estudo de caso, pretendo verificara realidade social e cultural dos alunos da Escola Estadual Prof. Evônio Marques, situada na zona rural de Itapetininga. Escola onde trabalhei no ano de 2013 e trabalho atualmente, na qual fiz meus estágios 3 e 4 da licenciatura em Teatro. Onde me senti entusiasmado em trabalhar e a refletir sobre a prática específica de Teatro do Oprimido no Ensino Médio da zona rural, devido ao público singular como o de uma comunidade rural.

Minhas reflexões serão sobre como as pesquisas bibliográficas nas obras de Augusto Boal, no PPP (Projeto Político e Pedagógico) e nas diretrizes legais para o ensino de artes na linguagem do Teatro, resultaram na elaboração de um Projeto Artístico e Pedagógico e sobre como esse projeto foi posto em prática e quais foram os seus resultados.

Em resumo, pretendo com este trabalho, observar como as práticas pedagógicas do Teatro do Oprimido podem servir como elemento de transformação individual e social, e de construção e descoberta da identidade no ambiente cotidiano dos alunos e da escola rural.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECIFICOS

O objetivo geral da monografia será identificar modos de aplicação de algumas das metodologias do TO (Teatro do Oprimido), como o Teatro Fórum e o Teatro Jornal, para o espaço e contexto do ensino médio da escola pública da zona rural do Estado de São Paulo.

A pesquisa partirá de uma análise sobre o ajuste legal dos métodos teóricos e práticos do teatro do oprimido aos requisitos previstos nos documentos oficiais que orientam o planejamento curricular da disciplina artes nos quadros do estado e as especificidades da comunidade atendida. Isso porque não conheço metodologias que sejam pensadas exclusivamente para os modelos práticos em que funciona o cotidiano da escola rural. O

professor de teatro nesses casos deverá ter a habilidade de adaptar modelos metodológicos para o contexto dos pré-requisitos legais, como os contidos nos PCN, nas LDB e no próprio PPP da escola.

Desse modo, especificamente, os objetivos são: investigar os impactos que as aulas de teatro trazem para o cotidiano dos alunos da escola pública (no contexto de uma escola rural). Explorar impressões arraigadas no imaginário dos alunos e analisar como se dá o adequamento e a ressignificação do espaço físico da escola. Analisar ainda de que forma o teatro do oprimido pode ser utilizado como ferramenta crítica no descortinamento dos mecanismos de opressão, na valorização do indivíduo como protagonista de sua vida, no fortalecimento da consciência social e na afirmação de sua identidade cultural.

JUSTIFICATIVA

A primeira motivação para o estudo se relaciona ao fato de minha inserção num ambiente educacional específico que é o da escola pública rural, e pela observação das problematizações de ajustes das metodologias pedagógicas em teatro a esse espaço de construção do conhecimento específico. Essa abordagem se justifica pelo fato de a escola pública ser um local de encontro de diferenças, e nesse sentido, as metodologias do TO podem servir como meio de abordagem sobre o papel de cada uma dessas individualidades nos mecanismos das relações humanas. Além de propiciar a reflexão sobre a construção da cidadania e de problematizar soluções sobre conflitos existentes no cotidiano comunitário.

O espaço da escola e da comunidade imediata, se encarados como um microcosmo de um regime democrático, regido por diretrizes legais e orientado por um projeto político e pedagógico, que se pretende igualitário e humanista, deve servir como ambiente privilegiado para esse tipo de discussão.

Sobre esse processo de tomada de consciência da comunidade frente às suas dificuldades e limitações, por meio da conscientização e ação política, Paulo Freire nos diz:

(...) a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em permanente processo de libertação. (FREIRE. 1987, p.2)

CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ESPAÇO DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

1.1- Os PCN e o PPP - Articulação com as pedagogias do Teatro do Oprimido

Sabemos da recente e morosa aplicação da lei que determina o ensino de teatro como disciplina obrigatória dentro das grades curriculares do sistema do ensino público brasileiro. Esses mecanismos legais estabelecidos para ensino de artes estão contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e são os referenciais que norteiam as ações dos professores de arte que atuam no território nacional.

(...) o objetivo deste documento é o de explicitar objetivos gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos, alunos em escolas do Ensino Médio. As diretrizes enunciadas aqui buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **musica, artes visuais, teatro e dança (...)** (PCNEM, pg.46. 2000).

Sabemos também que a instituição da lei que determina a obrigatoriedade do ensino do Teatro nos currículos nacionais, dentro das áreas de Códigos, Linguagens e Tecnologias, e toda orientação estabelecida nos PCN, são fruto da luta e do trabalho cumulativo de professores e pesquisadores ao longo dos últimos quarenta anos.

Com relação ao ensino de Teatro, durante anos “As atividades cênicas eram valorizadas apenas em datas festivas, mediante apresentações de peças e outras formas dramáticas, geralmente visando ao desenvolvimento de valores cívicos e morais.” (Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume: 1. 2008 pg.170).

Ainda nos anos 80 com o intuito de se refletir e propor discussões sobre o ensino de artes no território nacional foi criada a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) organização que reunia pesquisadores, professores e artistas das diferentes linguagens artísticas.

“Conseqüência de vitórias em lutas travadas em diferentes instâncias ao longo de, pelo menos, os últimos quarenta anos, a Arte-Educação no Brasil conta atualmente com um discurso sólido, fundamentado, em grande parte, nos resultados oriundos das reflexões ocorridas em reuniões e congressos da Associação e da Federação de Arte-Educadores Brasileiros (FAEB).” (HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Thais; Pg.8. História da Arte Educação 2. 2009)

Como resultado da luta e das reivindicações desses educadores, ainda em 1988 foi publicada a LDB que pretendia ajustar os modelos de ensino aos paradigmas vigentes nas pesquisas sobre

educação em Artes. Porém, devido a questões burocráticas, foi instituída uma emenda (a nova LDB) que anulava a maioria das reivindicações dos arte-educadores. Inclusive impossibilitando a aplicação das determinações sobre o ensino de artes referentes às perspectivas de abordagem em campos de linguagens específicas como as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro.

A especificação do ensino pautado nas características individuais das diferentes linguagens da arte somente entra em vigor com a publicação em 1997 (Ensino Básico) e em 2000 (Ensino Médio) dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Anteriormente a linguagem das artes visuais geralmente servia como base para a abordagem das demais áreas. De lá pra cá, se passou quase uma década, sem que ainda essas especificidades sejam respeitadas ou devidamente postas em prática.

A maioria dos professores que atuam na rede tem base na antiga formação em Educação Artística (licenciatura curta), cuja perspectiva de ensino polivalente tem sido refutada por paradigmas contemporâneos. Nesse caso são raríssimas as escolas que contam com professores especialistas nas demais linguagens, inclusive na do Teatro.

“Historicamente o ensino de Artes no Brasil esteve pautado, em grande medida, numa produção relacionada às Artes Plásticas (desenho, pintura, escultura, etc.). A própria ideia de polivalência trazida pelos cursos de Educação Artística, implementados a partir de 1971, resultou numa proposta dificilmente aplicável, que teve como consequência prática a priorização, por parte da grande maioria dos professores, do ensino de Artes Plásticas. Como esta é uma área que tem uma longa e sólida tradição de ensino e pesquisa, é natural que acabasse se estabelecendo como referência para as demais linguagens artísticas. No entanto, diante da insatisfação gerada por esta ênfase e da lacuna deixada no que diz respeito ao espectro da aprendizagem de Arte na escola, são implantados, em 1998, os novos PCN, que reconhecem as especificidades dos demais campos de saber da área: Dança, Música e Teatro, juntamente com as Artes Visuais, como linguagens artísticas. É neste sentido que torna-se importante que trabalhem na perspectiva de sistematizar os conhecimentos da linguagem teatral, para que possamos melhor compreender as especificidades de nosso campo de atuação.” (HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Thais; Pg.14. História da Arte Educação 2. 2009)

Devido à defasagem temporal em relação à estruturação das diretrizes das demais disciplinas contidas nos currículos obrigatórios e a incipiência da linguagem Teatro nos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que não existem planejamentos consistentes como propostas curriculares por parte do Estado, e mesmo os PCN deixam lacunas que deverão ser preenchidas pelos próprios professores de teatro que atuarão nas escolas pelo Brasil a fora.

Os PCN de Artes na linguagem do Teatro de modo geral são amplos e pretendem ser democráticos. Estabelecem parâmetros, sugerem competências, habilidades e conhecimentos que deverão ser trabalhados e desenvolvidos em sala de aula. De acordo com as necessidades dos estágios do desenvolvimento do educando. Sem, porém, (e nem é essa a finalidade do documento) indicar caminhos ou metodologias. Esses caminhos e métodos serão definidos de acordo com as necessidades do grupo atendido. São diferentes pedagogias, estratégias que podem levar a construir as competências, habilidades e conhecimentos propostos nos PCN. Em torno dessa perspectiva é que entra a importância da elaboração de um Projeto Artístico e Pedagógico coerente e contextualizado. Nessa dinâmica o papel do professor é o de aprofundar e desenvolver em seu projeto, de acordo com sua experiência e conhecimento, mas sem deixar de manter relação com as diretrizes propostas nos PCN.

Para alinhar o Projeto Artístico e Pedagógico (PAP) que orientou minhas ações durante a execução da disciplina Estágio Supervisionado 4, pretendi articular a orientação contida nos PCN-ARTE com as indicações do PPP da Escola Estadual Evônio Marques, e em cima disso trabalhar com a metodologia pedagógica do TO.

O Teatro do Oprimido de Augusto Boal surgiu como possibilidade de trabalho pelo fato de que o meu estágio seria realizado em uma comunidade situada na zona rural, e havia me interessado muito por relatos que ouvi sobre a utilização das pedagogias do TO em assentamentos do Movimento Sem Terra (MST). Embora os dois casos sejam diferentes (o assentamento do MST e a Escola Pública rural), alguns aspectos são similares: a relação com a terra, a questão da identidade rural e a dificuldade de acesso a determinados bens culturais.

Dentro das perspectivas de uma abordagem calcada numa visão multiculturalista, estruturei meu projeto pensando em trabalhar para promover a conscientização e a valorização da identidade cultural dos participantes e partindo disso explorar as noções de cidadania e consciência política. A ideia seria envolver a comunidade em um processo de descoberta e desenvolvimento artístico pedagógico de suas potencialidades latentes, abordando temas cotidianos relativos à vida no campo, sua cultura e suas problemáticas. Para essa abordagem o arsenal do TO me serviu de base.

Minha principal ferramenta foi o livro “*Jogos para Atores e não Atores*” (BOAL, Augusto. 2006). Uma peculiaridade em relação à estruturação do meu projeto, é que os únicos contatos que tive com as metodologias do TO se deram através de material bibliográfico. Jamais

participei de uma oficina ministrada por um multiplicador, ou mesmo assisti algum espetáculo do TO. Admiro o Boal como um grande pedagogo do teatro brasileiro. Desse modo, esse trabalho reflete basicamente sobre a tentativa de se articular os conceitos contidos nos PCN e PPP com as metodologias do TO para estruturação de um Projeto Artístico e Pedagógico, e sua consequente aplicação prática durante as oficinas ministradas na Escola Estadual Prof. Evônio Marques em Itapetininga, cidade do interior na região sudeste do estado de São Paulo.

E qual a relação que pode se estabelecer entre um Projeto Político e Pedagógico (PPP) e as metodologias do TO? Para Boal “*a discussão sobre as relações entre o teatro e a política é tão velha como o teatro... ou como a política*” (Boal, 1991).

Um PPP, como o próprio nome indica, dentro de suas complexidades, pretende entre outras coisas, definir as metas sociais e educativas da escola, planejar ações políticas em determinadas direções, propor modos de ação coerentes com as aspirações de seus participantes e em relação às diretrizes educacionais previstas pelo Estado. E a escola nesse caso serve como um ambiente ideal para a discussão. Essa é a perspectiva de uma escola como espaço para construção da cidadania. Já é ideia comum, o fato de que uma escola deveria ser encarada como um microcosmo de um sistema democrático e o PPP por definição é um documento que pretende garantir os meios para concretização desse ideal. A luta política e a prática pedagógica não são indissociáveis. É uma questão de formação, consciência e engajamento. Por enquanto a escola, muitas vezes, ainda se mostra um ambiente arbitrário, onde as direções seguidas nem sempre são representativas dos desejos e anseios da comunidade.

“O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.” (BARROS, Regina. Pg1. 2006).

Mas infelizmente na maioria das vezes o PPP é apenas um documento. Uma obrigação burocrática que tem pouca influência nas direções que a escola vai tomar. Como podemos ver no próprio enxerto do PPP da Escola Estadual Prof. Evônio Marques, existem determinações que propõem uma maior participação da comunidade nas decisões tomadas pela direção e coordenação pedagógica:

A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela os indivíduos se socializam, brincam, experimentam a convivência com a diversidade humana através de um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la. Ela não detém mais o monopólio do saber, e por isso tem que ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere. (PPP, E.E. Prof. Evônio Marques pg. 4, 2013).

Porém, os meios de tomada de decisões ainda são pautados em modelos pouco democráticos, refletidos em situações prosaicas do cotidiano. Como nos casos das decisões sobre as aquisições de bens materiais para os processos educacionais (compra de equipamentos de vídeo e som, suportes para TV digital, equipamentos da sala de jogos). Ou ainda sobre a escolha da disposição dos ambientes da escola. Por exemplo: No ano de 2013 houve contendas entre os professores, a coordenação e a direção, pelas decisões tomadas em relação à disposição das salas das classes do Ensino Médio e Ensino Fundamental, da sala de vídeo (local onde aconteceram as oficinas de teatro do meu estágio) e da sala de jogos da escola. A direção tomou as decisões sobre a compra de alguns equipamentos e a disposição das salas de forma arbitrária, sem levar em consideração as opiniões do corpo docente ou ainda sem consultar a Associação de Pais e Mestres (APM).

Outra questão importante é a dificuldade de acesso ao documento PPP (que nesse caso é um arquivo perdido no meio de vários outros documentos digitais da escola, e como a coordenadora do Ensino Médio Irene Ramos me disse: “trata-se apenas de um rascunho¹.”). E ainda o fato de que a maioria do corpo docente da escola não conhece, nunca leu ou tem consciência desse documento², e do fato de que esse deveria de ser um documento aberto que envolveria a participação de todos os envolvidos nos processos pedagógicos para sua estruturação.

A ressalva é que é perceptível a tentativa de se estabelecer um ambiente democrático por parte de diretrizes advindas do Governo do Estado e por ações da direção da escola. As duas reuniões semanais de cinquenta minutos dos ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo) são um exemplo onde essa boa vontade fica evidente. Ali são tratados muitos dos assuntos do cotidiano escolar, os professores tem um espaço para expor suas perspectivas e muitas decisões (mais decisões pedagógicas do que administrativas) são tomadas em concordância com as opiniões do corpo docente. Porém a comunidade não participa dessas reuniões, nem mesmo os alunos ou a APM. Somente no final do bimestre é que o espaço para a participação desses elementos fica aberto nos Conselhos de Classe para o fechamento das notas bimestrais.

¹ Entrevista conferida em 14/04/2014.

² De nove professores consultados apenas um conhecia o documento.

Uma gestão democrática para ser estabelecida precisa ir além, ousar mais no sentido de abrir mão de velhas tendências estruturais e culturais. Há também um grêmio estudantil na escola, eleito por votos diretos, porém com participação política quase nula, suas ações se limitam a organização das festas e torneios nos dias determinados pelo calendário programático escolar. Essas ideias de uma escola como espaço público para discussão política e de gestão democrática, são ainda ideias que tem muito pouca penetração nas realidades das instituições de ensino. Nem sempre as escolas estão abertas ao diálogo, ou as decisões tomadas têm relação, ou estão previstas nos estatutos do PPP. Essa consciência ainda é algo pra se construir.

“O projeto político-pedagógico ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado.” (VEIGA: 2002, pág. 3)

E de que forma o PPP da Escola Estadual Evônio Marques poderia me ajudar na elaboração do meu PAP? Durante a análise do PPP da escola, basicamente o que encontrei foram informações muito superficiais sobre as características da instituição: havia uma introdução que comentava sobre os ideais da escola (promover o acesso à educação e a cultura, estimular o senso crítico, preparar para o mercado de trabalho, promover autonomia, etc.); havia também alguns elementos como o mapa de localização, um breve relato sobre a história da comunidade e da escola, informações sobre o corpo técnico e administrativo (direção, coordenação, professores), uma descrição da clientela (algumas partes me ajudaram a compor meu relato etnográfico da instituição), informações sobre a Associação de Pais e Mestres, sobre os Conselhos de Classe, algumas descrições de

projetos como a Escola da Família, o “Mais Cultura nas Escolas”, e alguns dados de aprendizagem.

Com relação a projetos como o “Mais Cultura nas Escolas³”, essas informações aparecem de forma muito vaga no PPP. E o fato é que embora existam verbas Estaduais destinadas à sua implementação desde 2013, ainda não foi efetivada nenhuma ação pela direção da escola no sentido de concretizar alguma proposta.

Em relação aos dados de aprendizagem, a preocupação era focada nas disciplinas de Matemática e Português, cujos índices de reprovação interferiam nas avaliações de desempenho e cumprimento de metas à que a escola era submetida, de modo que não percebi nenhum comentário sobre a disciplina Artes, e muito menos sobre o ensino de Teatro. Serviram-me as alusões a abordagem dos Temas Transversais. (PPP E.E. Prof. Evônio Marques, 2013 pg.4). O que havia no PPP que poderia me ajudar a justificar o meu projeto eram as indicações sobre as características da comunidade e as alusões sobre o estímulo à cultura e a construção da autonomia, o estímulo ao senso crítico. Trazia informações gerais e genéricas sobre expectativas de aprendizagem e meios de ação como: “A Proposta vem ao encontro de formar cidadãos competentes, capazes de desenvolver diferentes habilidades utilizando-se das múltiplas inteligências.” (PPP. EE. Prof. Evônio Marques, 2013 pg. 2), ou ainda;

A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela os indivíduos se socializam, brincam, experimentam a convivência com a diversidade humana através de um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la. Ela não detém mais o monopólio do saber, e por isso tem que ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere. Não existe conhecimento sem aprendizagem, e, portanto, o reconhecimento das competências. (PPP. Prof. Evônio Marques, 2013 pg.4).

Na verdade, informações também contidas nos PCN, mas que não traziam nada de elementos novos, que pudessem contribuir mais significativamente. Selecionei alguns trechos do PPP e dos PCN, de modo a se construir comparações entre as perspectivas lançadas pelos respectivos documentos:

(...) Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (PCN- Ensino Fundamental, 2000 pg. 14).

³O “Mais Cultura nas Escolas” é um projeto do Governo do Estado que visa o fomento de ações educativas por meio de financiamentos de projetos artísticos e pedagógicos desenvolvidos por artistas e lideranças culturais da comunidade.

(...) A ideia é que, aquilo que se aprenda tenha relação com suas vidas, ou seja, deva ser interessante para os alunos. O currículo deverá está voltado para estas estratégias de conhecimento, onde o processo de contextualização é contínuo. Desta maneira, os alunos serão capazes de ir além do mundo tal como está acostumado. (PPP, Evônio Marques, 2013 pg.2).

(...) o aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o conhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do conhecimento mútuo, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo. (...) O exame das complexidades das manifestações evoca a superação preconceituosa das identidades e provoca o respeito mútuo como meio de entender o presente e de construir o devir. (PCN- Ensino Médio, 2000 pg.11)

Havia também, no PPP muitas indicações ligeiras sobre projetos e meios para se construir os ideais pedagógicos e sociais explicitados nos documentos analisados. Mas as alusões sempre ocorrem da forma muito vaga, de modo que não compreendo de que forma e quais os meios exatos e práticos seriam utilizados para a concretização de perspectivas como: *um ensino conectado com a realidade das comunidades* (não existem indicações precisas sobre ações que tratem a especificidade de uma comunidade rural), *uma gestão democrática, um sistema aberto, formas de avaliação não classificatórias*. (PPP. Evônio Marques, 20013). Na página 7 do PPP da escola existe um capítulo com uma relação de ações e metas para o ano de 2014. Muitas dessas ações são devidamente postas em prática, porém ainda é muito incipiente a participação da comunidade na vida escolar e nem vejo relações entre essas ações e perspectivas de abertura ao diálogo no sentido da efetivação de um sistema democrático, onde o PPP teria papel central no registro dos anseios e metas para construção desse ideal.

Dentro dessas complexidades conceituais e práticas, meu PAP pretenderia se mover de modo que os mecanismos das relações sociais tanto no âmbito da escola como no âmbito do lar dos alunos ou da comunidade se apresentassem no meio dos exercícios de forma natural. Pretendia evocar situações onde as noções de cidadania e consciência política fossem postas em cena. Ingenuamente pensei que conseguiria abordar todas essas dimensões. Imaginei que surgiriam cenas, temas e situações do cotidiano da escola e que nossa reflexão sobre essas situações (através da poética do oprimido) fossem mais significativas. Além dos exercícios relacionados à corporeidade, à construção de cenas e ao trabalho do ator, em poucos momentos percebi uma maior seriedade na tentativa de se criar situações dramáticas mais significativas, que pudessem resultar em uma cena para ser apresentada fora do nosso pequeno grupo. Porém a prática nos levou a outros caminhos, talvez mais rasos, onde as formas, as ideias apresentadas, surgidas durante os exercícios, ficaram aquém das minhas expectativas. Percebi principalmente que uma

oficina é insuficiente para alcançar as transformações idealizadas. Para um grupo inconstante, composto na maioria por alunos do Ensino Médio e Fundamental, acho que acertamos mais na tentativa de se descobrir a diversão de se fazer teatro, na construção da forma teatral, do que propriamente na reflexão sobre as questões sociais relativas ao conteúdo humano das dramatizações.

1.2- Registro Sociocultural da Instituição

Perfil da instituição

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, caracterizada como zona rural e área de difícil acesso. Instituição escolhida pelo fato de que a escola funciona como centro unificador das diferentes comunidades atendidas na região.



Imagem1: Alunos no pátio da Escola Estadual Prof. Evônio Marques. Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

Situação geográfica

A escola se situa no interior sudeste do estado de São Paulo, na cidade de Itapetininga, no subdistrito do Gramadinho, no bairro da Varginha, em uma área de muitas propriedades e bairros rurais. São atendidas as populações dos bairros do Canta Galo, Gramadinho, Gramadão, Bairro das Antas, Areão, Panema e São Roque.

A região destaca-se pelo cultivo de grama, de milho, tomate, pimentão, abobora, e pela implementação do sistema de estufas. Também existem grandes pastagens para gado de leite e de corte, além da criação de outros pequenos animais, como carneiros e ovelhas.

Algumas indústrias oferecem empregos aos moradores da região, alguns trabalhando com pinus na extração de resina e de madeira. Também existem matadouros que processam carne de carneiro e de porco, além de uma granja e uma grande indústria de processamento de suco de laranjas, a Citrovita.

Tradições culturais

As tradições mantidas são as da cultura caipira e gauchesca, já ouvi dizerem que em Itapetininga começa o sul do Brasil, e este fato se deve a ocasião de que a cidade foi rota de tropeiros, e teria sido fundada justamente partindo de um acampamento das tropas.

Nos primórdios de 1700, a Vila de Sorocaba era o local para onde convergiam aqueles que negociavam com animais.

Havia um “pouso” às margens do Rio Itapetininga, distando doze léguas da Vila Sorocaba, que abrigava aqueles que demandavam ou provinham do Sul.

Por esse “pouso”, onde hoje se localiza o Bairro Porto, passara inúmeras vezes Domingos José Vieira, natural de Braga, (Mosteiro da Beira) Portugal. Homem trabalhador e de espírito empreendedor, Domingos José Vieira resolveu, com alguns companheiros, fixar-se nas terras do “pouso” e ali iniciar algumas plantações. Em breve surgiu um pequeno arraial. (Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/saopaulo/itapetininga.pdf>. Acesso em: 04/06/14).

O sotaque falado pelo povo é a do português caipira. Isso é o traço mais evidente. São comuns termos como: nós fumo, vortemo, oceistroxeram, corcha, corchão, a mó de, depois, nhengue, nhantã, inda, cumé, ansim, quarqué. Os erres pronunciados fortemente, um jeito de falar cantado, já próximo do sotaque paranaense.

A religiosidade tem sido um fato que contribui muito para o manutenção das tradições: a religiosidade católica, as festas do Divino, festa de ano (festas anuais onde cada comunidade celebra o dia do seu santo padroeiro), festas juninas e de solidariedade (ao Asilo ou a Casa das Crianças – entidades mantidas pelas pastorais comunitárias), as comidas típicas. Também são marcantes as cavalladas, as matanças (aberturas das festas nas fazendas onde se matam os bois e os porcos). A matança é a ocasião em que uma família mata um porco ou uma novilha e divide entre a vizinhança. Existem tradições de benzedeiras e rezadeiras, principalmente no bairro da Varginha. Também, mais recentemente existem muitas igrejas pentecostais e batistas, esses são traços que tem se tornado bastante característicos.

Na música é comum se ouvir moda de viola, música sertaneja e gaúcha. A vestimenta também é tradicional: botas, chapéu, boné de vaqueiro, cinturão. Às vezes é muito comum nos mais velhos o uso de ponche, lenço e bombacha. O pessoal se diverte em bailes gaúchos e de música sertaneja, em rodeios, provas de laço e vaquejada. Em torneios de truco, jogos de bocha e maia.

As crianças jogam bolinha de gude, brincam de bafo (jogo com figurinhas), peão, estilingue, armam arapuca e laço pra caçar passarinho, fazem armadilha pra caçar tatu (esses costumes diminuíram, mas não acabaram, devido à legislação que proíbe a caça de animais silvestres), nadam e pescam no ribeirão, jogam bola no campinho da várzea, empinam papagaio (pipas).

Na comida existem vários pratos típicos, como o viradinho de feijão, a canjica, o boi no rolete, a paçoca de carne, o arroz a carreteiro, o rojão, o bolinho de frango caipira, o

cuscu, a sopa de mandioca com costela, o ensopado de milho com frango caipira, a pinga de alambique, os licores de fruta, o queijo caipira, a manteiga. Além das compotas e doces: doce de abóbora com cal, de cidra, de laranja, de banana, o doce de batata-doce, a marmelada, a goiabada. O bolo de fubá, bolo de milho, o cural, a pamonha, a broinha de milho, a paçoca de amendoim.

Também são marcantes as tradições populares, como os contos de causos, as lendas, as mentiras, as crendices (como não dormir de barriga cheia por causa da pisadeira - espécie de incubo, uma bruxa velha que pisa a barriga provoca pesadelos e sufoca quem dorme).

São conhecimentos comuns as técnicas tradicionais de pesca para subsistência (há também muitos ranchos e pesqueiros, situados nos rios Panema e Pinhalzinho) as técnicas de se fazer poço, monjolo, armar laço, fazer cerca, construir casa de pau a pique, tratar o couro, produzir materiais de arreo, cestaria, cerâmica, etc.

Faixa etária dos alunos

A faixa etária dos alunos que foram inscritos no projeto vai de doze a dezenove anos (alunos do ensino fundamental e médio). Mas as oficinas também foram abertas para a comunidade, assim como aos funcionários da escola, pais e vizinhos de alunos. Nesse caso a abrangência do projeto atenderia qualquer aluno interessado com mais de doze anos.

Recursos disponíveis

O espaço da escola: uma sala ampla, com chão limpo (nem sempre). Também há alguns recursos de multimídia como Datashow e computadores. Uma televisão digital, internet (lenta), aparelhos de som, filmadora e máquinas fotográficas. E alguns materiais específicos, que poderiam ser usados na pedagogia teatral, como: cordas, bastões, bolas de diferentes tipos, pesos e tamanhos, colchonetes. A escola tem uma pequena biblioteca com muitos livros, mas com poucos textos dramáticos ou que se referissem ao teatro, além de alguns vídeos, filmes e documentários.

Nível de Escolaridade

Alunos do ensino médio e fundamental além de pais de alunos e funcionários da escola. Os pais raramente têm o segundo grau completo, muitos dos funcionários e dos pais dos alunos foram também alunos da escola. Grande parte dos avós dos alunos não é alfabetizada. No PPP da escola existe um capítulo apresentando a clientela atendida:

A clientela da E.E. “Prof. Evônio Marques” é predominantemente carente. Poucos são os alunos de níveis mais favorecidos. São filhos de pequenos comerciantes, pequenos agricultores, sendo que a maioria são filhos de “bóias- frias” e desempregados. Os pais possuem instrução mínima ou quase nada, sem capacitação profissional, trabalham por baixos salários, utilizando até mesmo do trabalho dos filhos menores para complementar o orçamento familiar. A falta de consciência dos pais sobre a importância da Escola na formação do cidadão e a displicência deles no trato com a Escola, faz com que ocorra frequência irregular e até evasão de alguns alunos (PPP. Evônio Marques, 2014 pg. 2).

Esse trecho do PPP deixa bem claro sobre a frágil condição social dos alunos como imensa fonte geradora de situações conflito a serem descortinadas através das poéticas do oprimido. Assim, podem ser evocadas reflexões sobre a falta de perspectivas dos pais, sobre a displicência no trato com a escola, as situações de subemprego e carência, a falta de instrução, todos esses elementos são excelentes assuntos para serem tratados.

Por um lado existe um arsenal metodológico que pode ser usado com a finalidade de evocar essas situações exemplificadas e propor reflexões e propostas de mudança. Por outro lado, existe também uma proposta artística e pedagógica. Assim, através desse registro etnográfico, procurei reunir um repertório simbólico e imagético, uma estética, uma riqueza oriunda da cultura caipira, do cotidiano rural, dos costumes e do imaginário cultural de seus participantes. Impressões que podem ser exploradas no sentido de servir como fonte estética para o tratamento dessas abordagens, abrangendo desse modo a valorização da identidade cultural e a reflexão social.

CAPÍTULO II – A ELABORAÇÃO DO PROJETO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO E SUA APLICAÇÃO

2-1- A Opção pela Metodologia do Teatro do Oprimido

Escolhi como eixo metodológico que orientaria a elaboração do meu Projeto Artístico Pedagógico as propostas do Teatro do Oprimido, porque, antes de tudo, admiro muito as ideias e a filosofia que Augusto Boal desenvolveu. Já conhecia anteriormente de forma vaga seu método de trabalho, mas foi somente na Universidade que tive a oportunidade de me aprofundar na sua proposta, de conhecer suas metodologias mais a fundo, e de me contextualizar historicamente sobre a importância dessas pedagogias para a tradição do teatro brasileiro. Acredito que o Augusto Boal é um dos mais representativos pensadores e teóricos da encenação no Brasil, precursor de perspectivas técnicas e estéticas que possibilitam a transformação das realidades sociais por meio da linguagem do teatro.

A escola não seria o ambiente privilegiado para esse tipo de discussão? O ambiente ideal para realização da proposta de uma transformação das mentalidades, da humanização, de uma elevação dos espíritos críticos, da construção da cidadania e da conscientização política.

Outra característica interessante é que as metodologias do TO podem ser analisadas em comparação com fontes metodológicas distintas. Assim, podem ser relacionadas tanto às teorias da encenação teatral como no caso do Teatro Épico de Bertold Brecht, quanto às perspectivas da psicologia da construção do conhecimento com Lev Vygotsky ou ainda à Pedagogia da Liberdade de Paulo Freire. Ambos autores tem em seus trabalhos forte conotação humanística e comunitária, cujas propostas teóricas apontam para a emancipação e integração do indivíduo ao seu meio pela via da conscientização política e social. Nesse caso a educação vista como promotora da formação do sujeito integral.

Para Bertold Brecht a função do teatro vai muito além do mero entretenimento, ela tem um caráter educador, de formação do senso crítico e de construção da cidadania. De acordo com suas próprias palavras: “Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, (...) mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto” (Brecht, 2005, p.142).

No Teatro Épico o palco relata uma ação, e essa ação demonstra determinada relação política. Invertem-se as noções de um público que deveria ser passivo espectador para as de um público crítico observador, e assim pretende-se despertar sua atividade, obrigá-lo a tomar

decisões, a assumir partidos. O público é colocado em situação de desequilíbrio advindo da impressão causada pela cena. “Brecht era marxista: por isto para ele uma peça de teatro não deve terminar em repouso, em equilíbrio. Deve, pelo contrário, mostrar por que caminhos se desequilibra a sociedade e para onde caminha, e como apressar sua transição”. (BOAL, 1991, p. 107).

Em Brecht há a proposta da politização da arte, do rompimento com tradições estilísticas burguesas, da abertura na dramaturgia para novas temáticas de cunho social. Mas nesse caso a relação entre o público e a cena ainda mantém velhas divisões hierárquicas, há uma separação entre a plateia e a cena, entre o que é apresentado e o público sentado nas cadeiras. Há a perspectiva de se criar o espetáculo didático, educativo, com o apelo a todos os artifícios da cena, muitas vezes mostrado de forma evidente, onde a ideia seria a transformação do público pela catarse: O público oriundo das classes trabalhadoras teria no ator, a figura que viveria por ele seus dramas cotidianos, que pensaria e agiria em seu lugar. Nesse sentido quem assistisse a peça seria mobilizado a se posicionar politicamente, a criar um senso crítico sobre a situação. Mas sua ação deveria ocorrer na vida real, não no âmbito da encenação.

No TO há a tentativa de se identificar os mecanismos de relação entre opressor e oprimido e a proposta de abertura também se estende a democratização dos meios de produção teatral. O oprimido é levado a aprender os recursos de produção teatral, para que use o teatro como arma de luta política, como ferramenta de reflexão social, por isso é pertinente a utilização dessas metodologias no âmbito de projetos educacionais. O próprio público se torna protagonista da cena, podendo intervir na situação encenada, propondo mudanças, soluções para o conflito de acordo com sua vontade. Essa é a perspectiva do “espect’ator”. Quando o público deixa de ser apenas receptor da ação e passa a intervir, atuar. É como se Boal desse um passo além das teorias de Bertold Brecht. É a democratização da cena, dos meios e das técnicas da produção teatral.

Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserve o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. Produz-se uma “conscientização”. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonístico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. (BOAL, 1991 p. 139)

Em Brecht o espectador é contraposto ao que é mostrado em cena. É levado por meios dos argumentos encenados a uma tomada de consciência e a uma conseqüente ação política. No Teatro Épico e no Teatro do Oprimido o homem é o centro da observação crítica. É posto em cena para que suas ações, seus modos de reagir, de se relacionar com o mundo, sejam observados e sua condição humana e social seja refletida. No TO o público pode ainda deixar de ser público e se tornar protagonista e dramaturgo da cena. Como se ensaiasse para atuação na vida real.

Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática (...). O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! (BOAL, 2005, p. 182).

É nesse sentido que todo esse arsenal metodológico me parece adequado para fundamentação de um PAP. E um projeto de ensino em artes deve ter como ideia central, não a simples transmissão bancária de conhecimentos, a aprendizagem de conteúdos estanques, mas sim, um ensino que se adiante ao desenvolvimento intelectual e social dos envolvidos.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1984, p.115).

Na perspectiva socialista de Liev Vygotsky (1934) (dentro de uma tradição de análise pelo viés do materialismo histórico) toda construção do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades intelectuais do indivíduo, ocorre em relação à interação com o meio natural e sócio-econômico em que se insere. A formação social da mente depende da qualidade das suas relações sociais. Assim é junto com o outro que aprendemos, é através das relações humanas que tecemos o sentido das coisas, construímos o conhecimento e a cultura. É em contato com o próximo, nas divisões dos fazeres cotidianos, observando, conversando, trocando ideias, dando e recebendo. Em sala de aula, durante uma oficina de teatro, esse processo pode ocorrer em diferentes momentos e níveis: na resolução de determinados problemas propostos durante os jogos teatrais, na troca de impressões sobre uma cena vivida ou assistida, na decisão tomada em grupo, na colaboração, na crítica sobre o observado. Nesse

processo de construção do conhecimento, o mundo interior do indivíduo se enriquece, amplia e toma sentido a partir do contato com o mundo exterior.

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VYGOTSKY, 1988, p.57)

Para Vygotsky a formação e a construção do conhecimento do indivíduo, se dá basicamente através das trocas sócio culturais, relacionadas principalmente ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Para Boal é importante que se promovam o acesso às gramáticas artísticas, no sentido de que esse tipo de alfabetização amplia no indivíduo seu senso estético, sua capacidade de perceber, de compreender, de ler o mundo, de relacionar os sinais da cultura e de compreender melhor os fenômenos sociais a que está submetido. O acesso ao repertório simbólico, às diferentes linguagens da cultura (como a música, a dança, o teatro e as artes-visuais), antes circunscritas a espaços elitistas da sociedade, proporciona a libertação do oprimido das rédeas da ignorância, faz submergir aos níveis racionais da individualidade as dimensões inconscientes da linguagem, capacita-o a racionalizar percepções estéticas acerca do mundo real, de modo que partindo disso possa estabelecer formas de ação que acarretem mudanças nas estruturas de relação social.

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la. (BOAL, 2009, p. 16).

É comum a ideia de que Augusto Boal e Paulo Freire tenham se influenciado mutuamente em seus trabalhos, devido à proximidade das abordagens que ambos desenvolveram. Embora haja o fato de que os dois autores só tenham se conhecido depois de que boa parte de suas teorias já estivessem desenvolvidas, o pensamento de ambos tem muita similaridade: “A abordagem sociocultural da educação tem como seu principal representante no Brasil, o educador Paulo Freire, que se propõe na sua teoria a superação da relação *opressor-oprimido(...)*” (TEIXEIRA, 2007, pg.27). Para Boal a superação dessas relações de poder se dá, assim como para Freire, através de um processo gradual de construção do conhecimento, que ocorre em relação com a formação e o fortalecimento do espírito crítico do educando sobre as relações socioculturais que permeiam sua relação com o mundo. Sobre essa perspectiva Paulo Freire complementa:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, pg.19)

As metodologias, os exercícios e jogos do TO, além de servirem de base para abordagem do teatro na escola, prestando como material de preparação de cenas e de aprimoramento do trabalho dos atores podem servir também como o método ideal para se trabalhar questões sociais como as sugeridas nos PCN quando indicam os temas transversais para abordagem. Educar para cidadania pode ser a tentativa de se transformar o indivíduo passivo em sujeito ativo, através de ações que proponham a reflexão e conscientização sobre temas importantes da contemporaneidade.

Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática (...). O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! (BOAL, 2005, p. 182).

Como disse anteriormente, as propostas metodológicas do TO podem ser utilizadas como base para dinamizações teatrais relacionadas a diferentes aspectos da abordagem do Teatro, tanto na escola, quanto em associações comunitárias ou em projetos sociais, ou ainda por grupos de pesquisa da linguagem teatral. Podem servir em distintas atividades humanísticas: na psicologia e na psicoterapia, na arte-educação, em trabalhos sociais, em perspectivas políticas, em pesquisas artísticas, etc.

O TO é uma forma de teatro e consiste em uma estética que se estende por um conjunto de técnicas, jogos e exercícios desenvolvidos por Boal ao longo dos anos. São dinamizações que tem como seu objetivo fundamental, possibilitar meios para que todos os interessados possam desenvolver suas capacidades de comunicação, expressando-se através do teatro. Trata-se de um sistema inter-relacionado que se une a diferentes modalidades do TO: a Estética do Oprimido; Teatro-Jornal, Teatro-Fórum, Teatro-Invisível, Teatro-Imagem, Teatro-Legislativo e o Arco-íris do Desejo⁴.

⁴ Disponível em: <http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/> Acesso em: 09/06/2014.

Como se trata de uma proposta pedagógica muito extensa e complexa optei por um recorte metodológico que me orientaria na estruturação do meu PAP. Usei como material bibliográfico, basicamente o livro “*Jogos Para Atores e Não Atores*”. Na introdução Boal comenta sobre as propostas do livro:

Este livro é um sistema de exercícios (monólogos corporais), jogos (diálogos corporais), técnicas de Teatro-Imagem e técnicas de ensaio que podem ser usadas por atores (aqueles que fazem da arte da interpretação a sua profissão e o seu ofício), como por não atores (isto é, todo mundo). Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado dentro de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros. (BOAL, 2007, pg. Ix)

Dentro das possibilidades de trabalho, em relação ao espaço em que se dariam minhas oficinas, e principalmente em razão do público atendido, escolhi abordar as dinamizações pelo viés do Teatro-Imagem e do Teatro Fórum. Tentei planejar uma sequência didática (com começo, meio e fim), onde pretendi abordar: exercícios, jogos, Teatro-Fórum e Teatro-Imagem. Meus objetivos eram os de se problematizar com os participantes, questões sobre seu cotidiano: questões relativas às relações de trabalho, às relações familiares, sociais; à percepção que tinham sobre seus deveres e direitos como cidadãos; à percepção de sua significância política. Além disso, queria abordar no PAP, de acordo com as propostas de triangulação contidas nos PCN (produzir, apreciar, contextualizar), elementos característicos da linguagem teatral, como as noções de dramaturgia, de espaço cênico, de composição da ação dramática, da relação entre público e atores, sobre figurinos, iluminação, ressignificação do espaço, cenografia.

2-2- O DESAFIO DA RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO DA ESCOLA

O público-alvo das oficinas eram alunos, funcionários e comunidade local da escola rural Escola Estadual Prof. Evônio Marques. Foram oferecidas quarenta horas de oficina, divididas em vinte e oito aulas de uma hora e quarenta minutos que aconteciam duas vezes por semana. Conforme combinei com a coordenação pedagógica, já haviam pré-selecionado os interessados. Inscreveram-se alunos do Ensino Médio e Fundamental e uma funcionária da escola. Havia trinta e dois inscritos no projeto, porém o público mais assíduo alternava entre quinze e vinte e cinco pessoas. Entre alunos de doze a dezenove anos das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental e dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio.



Imagem2: Alunos durante nas oficinas na Escola Estadual. Prof. Evônio Marques em Itapetininga SP.

Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

Com o PAP escrito e as propostas delineadas chega finalmente o dia de sua aplicação. Venho mais com a intenção de um pesquisador que tem um rico material metodológico e conceitual para experimentar e explorar, do que simplesmente pretendendo construir os pressupostos curriculares. Esse público, a Escola Estadual Evônio Marques, os meios disponíveis, o espaço oferecido, minha inexperiência, todas essas questões foram postas à prova, na prática. E o resultado, é o que descrevo no final dessa monografia, minha percepção sobre o que de fato foi construído. Adianto minha impressão real: é a de que o teatro tem uma capacidade imensa de agregação, de geração de contato humano, emocional, de amizade, de fortalecimento de vínculos de afeto. De fato, é a arte que trabalha com o material humano por excelência. O homem como meio, o corpo como suporte, a troca e o contato como forma de conhecimento.

Comecei as primeiras semanas de oficina trabalhando basicamente com a questão da corporalidade, do foco e da percepção sensorial. Conversamos bastante sobre o corpo como primeiro palco da cena e como suporte físico no teatro. Sobre a questão do ator visto quase

como que um atleta, que explora suas capacidades físicas e emocionais. Pretendi evidenciar esses fatos logo no início para que nossas atividades posteriores fossem carregadas de maior sentido para os participantes. Exemplifiquei, mostrei que o corpo se basta, prescindindo de recursos cenográficos e/ou artificiais. Ali no espaço da sala de aula readaptada, através da expressão corporal e da imaginação, qualquer espaço podia ser evocado. Mostrei algumas cenas: pesquei no meio da sala, fiz um almoço com galinhas imaginárias, tomei banho, e todo mundo entendeu. Nos primeiros encontros, fizemos também alguns exercícios com o intuito de apresentar e aproximar o grupo, como jogos de interação e de apresentação (dos métodos do TO e de meu repertório pessoal). Mas antes de quaisquer propostas de encenação ou de construção de imagens ou cenas, minha intenção era despertar nos alunos a percepção próprio-corporal e de relação do corpo com o espaço. Abordei exercícios que trabalham o aguçamento dos sentidos, da audição, do tato, do olfato, das memórias corporais. Para isso, nas duas primeiras semanas utilizei basicamente os exercícios de percepção contidos no livro *Jogos Para Atores e não Atores* (BOAL, 2007, pg. 89). Trabalhamos o relaxamento e a percepção sensorial e espacial. Somente depois de ter explorado bem essa relação corpo-espaço, corpo-consciência comecei a propor a construção de cenas ou imagens estáticas, para então propor reflexões de conteúdo social.

Nessas primeiras semanas, pensei em iniciar as oficinas abordando os exercícios e jogos focados na des-especialização. Atividades iniciais de auto-percepção, de percepção sensorial e de memória dos sentidos propostos no método do TO. Exercícios das séries: “sentir tudo que se toca” (BOAL, 2007, pg.89), “escutar tudo que se ouve” (BOAL, 2007, pg. 127), “ativando os vários sentidos” (BOAL, 2007, pg. 154), “ver tudo que se olha” (BOAL, 2007, pg.172), “relacionando memória, emoção e imaginação” (BOAL, 2007, pg.228). A ideia seria trabalhar os corpos condicionados dos alunos para prepará-los de forma mais adequada para exploração de suas capacidades comunicativas latentes.

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 de acordo com nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que tem de realizar. Essa adaptação por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia. Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. Foi nesse sentido que escolhi os exercícios e jogos focados na des-especialização. (BOAL, 2007, pg. 87).

Comecei propondo a série de exercícios denominada *Sentir Tudo que se Toca* (BOAL, 2007, pg. 89), onde a sugestão seria que os participantes explorassem justamente as relações

sensoriais entre seus corpos e o espaço circundante. Todo processo ocorreu de forma satisfatória até que o último exercício dessa série chamado *A Menor Superfície* (BOAL, 2007) foi proposto. Aí percebi algo que já havia pensado muito: que a ideia de ressignificação do espaço tem certos limites que dependem de um jogo de cintura enorme para serem transpostos. São problemas estruturais que determinam a qualidade do trabalho educacional oferecido. Pedi pra que deitassem no chão e relaxassem seus corpos para que, partindo disso pudéssemos trabalhar as propostas do exercício, como a percepção corporal, a refinação da sensibilidade. Nesse primeiro momento se evidenciou uma dificuldade fundamental, a dificuldade de se soltar relaxadamente num chão frio e poeirento. Em outras situações ocorreu o mesmo problema, quando propunha exercícios de construção de imagens estáticas, ou algum jogo de *Teatro Jornal* ou *Teatro Fórum*, os alunos sempre evitavam criar cenas nos planos baixo. Ou mesmo qualquer outra proposição que esbarrasse na questão do chão, ficava evidente a dificuldade de uma abordagem mais profunda dessas questões fundamentais para prática teatral.

É fato histórico que as aplicações do TO, algumas vezes se caracterizam por ocupar espaços não convencionais para a pesquisa e a encenação teatral: praças, pátios, galpões, fábricas, acampamentos de movimentos sociais, igrejas, e como no caso descrito nesse trabalho, uma sala de aula. Afinal, o oprimido não se encontra nos espaços elitistas do teatro tradicional. E com relação ao público atendido nesse trabalho, pouca gente já havia assistido a um espetáculo teatral. O que conheciam eram estereótipos formados principalmente pela televisão. Esse universo imaginário, muitas vezes construído pela propaganda e pela cultura de massa, fica evidente através do que está descrito no relatório de estágio do sexto encontro:

Começamos com a apresentação dos *Jogos Introversos* com as pessoas que não haviam apresentado na semana passada. Pedi pra que andassem pelo espaço e refizessem o que haviam proposto na semana anterior nos exercícios *Sonho de Criança* e *Pesadelo de Criança*.

Da mesma forma da semana anterior, os alunos repetiram os mesmos estereótipos representando o que queriam ser quando crescessem: policiais (típicos dos filmes americanos), professor, advogado, jogador de futebol. O interessante foi o jogo *Pesadelo de Criança*, quando o Pedro⁵ (não o mesmo Pedro que trouxe os recortes), fez um gesto muito estranho que parecia o de uma velhinha e que outra aluna na hora exclamou: - A avó Alzira! (Relatório do desenvolvimento do projeto, 2013, pg. 12).

⁵ Os nomes dos alunos foram trocados por nomes fictícios para preservar suas identidades.

Esse caso do Pedro é bem pertinente. O aluno entrou na brincadeira, e conforme nós havíamos conversado anteriormente, procurou se inspirar em pessoas do seu cotidiano para compor seu personagem. A ideia era que demonstrassem algum medo infantil, e ele o fez perfeitamente, tanto que outra aluna deixou seu exercício de lado para reconhecer a figura da avó Alzira (que é a avó de ambos os alunos). Desse modo o universo particular do aluno começa a aparecer, para além das imagens estereotipadas da televisão. Acredito que nesse exemplo a imagem mais próxima da realidade cotidiana começou a surgir. Assim, imagino a possibilidade de um processo teatral que seja mais representativo da identidade do aluno. Esperava que na representação de papéis sociais os alunos iriam buscar referências no seu cotidiano, no seu círculo familiar, em imagens que fossem mais próximas, representativas das relações sociais cotidianas, porém na maioria das vezes surgiam imagens mais distantes (ou talvez muito próximas), oriundas do imaginário criado pela televisão e pela propaganda. Imagens que deixam bem claro a capacidade desses meios de formar as mentalidades e de construir as referências subconscientes do sujeito. Segui ainda na proposta de trabalhar personagens sociais:

Seguimos com a proposta do *Jogo dos Animais*, a proposta era de que durante a caminhada os alunos deveriam lentamente assumir uma postura relativa ao animal escolhido, sem precisar imitar o animal, mas se inspirar no animal para compor uma gestualidade, gestualidade essa que determinasse qualquer papel social específico.

Desse jogo de mimese e de composição, surgiram interessantes estereótipos: a cobra, quando a menina disse querer mostrar uma vilã, que fala mal dos outros, provoca intrigas (disse ainda que se inspirou em determinada personagem de novela, a qual não me lembro); o cavalo, bruto e de gestos marcados, rústico e leal (peão de estância); a galinha que a Israela fez como uma mãe protetora, acolhedora; a gata namoradeira (que define bem a identidade que a própria menina atribui a si, e que neste caso acho que reflete muito mais o universo da própria pessoa do que de uma construção de uma imagem exterior); os cachorros (policiais), etc. (Relatório do desenvolvimento do projeto, 2013, pg.13).

Surgiram também papéis sociais muito representativos da realidade vivida por eles: o cavalo como peão de estância, a galinha como figura materna, o cachorro policial, a gata namoradeira. Meus planos eram exatamente desconstruir esses estereótipos midiáticos em favor de que algo mais próximo ao universo rural e arquetípico surgisse. Era também tentar estabelecer a consciência e a realidade acerca do teatro cotidiano. O teatro que ocorre sem que nos demos conta de que ali existe uma relação performática. O peão de estância tem um comportamento característico de seu papel na sociedade, por isso é facilmente identificado, e possível de ser reproduzido por meio da gestualidade. A ideia seria evocar o primeiro teatro

da vida real, espaço onde cada um se relaciona no grande palco do mundo de acordo com seu papel social. Desse substrato, tiraríamos material para o nosso segundo teatro, oriundo das percepções do teatro da vida cotidiana, que seria a ação refletida em cena, pensada, àquela mesma ação instantânea de nossos personagens sociais. Deixamos o exercício de lado, mas poderíamos aprofundá-lo. No caso citado anteriormente onde o Pedro busca referência em sua avó Alzira para compor seu personagem, poderíamos tentar atribuir mais elementos a essa ideia para que em cima disso resgatássemos uma situação que pudesse se tornar uma cena. Quem é a Avó Alzira? O que a motiva a agir na vida e no mundo? Quais são os empecilhos para que ela atinja seus objetivos? As experiências dela são representativas do que ocorre com uma maioria na comunidade? Existem outras como a avó Alzira?



Imagem3: Alunos durante nas oficinas na Escola Estadual. Prof. Evônio Marques em Itapetininga SP.

Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

A descrição do terceiro relatório de estágio deixa mais clara minha tentativa em explorar esses conceitos, ainda se tratando do tema da construção do personagem, da identidade e da próprio-percepção:

Pensei em começar com esses primeiros exercícios pra trabalhar o foco e a interação do grupo, depois parti para os *Jogos de Máscaras*, onde a proposta era iniciar algum rascunho na construção de imagens que remetam a personagens sociais.

Ainda caminhando, pedi pra pensarem em alguns animais, e nas características desses animais, expliquei sobre o recurso de se estudar um animal para a composição de um personagem, falei sobre o personagem Scrooge do Charles Dickens, também sobre o Pantaleão e sobre o velho Arpagão de Molière, contei sobre como utilizei as características de um urubu para viver esse último no teatro. Imitei um urubu, imitei o Arpagão. Todo mundo entendeu. A ideia era a personalidade do animal. Ainda tocando a música todos fizeram seus animais, macacos, galinhas, leões, tigres. Aí o Leocádio do 9º ano que estava andando normalmente, se justificou me dizendo que tinha pensado em imitar o Homo Sapiens. Em seguida cada animal deveria caracteristicamente, comer, passear, dormir, procurar uma parceira. Nesse momento, perderam o foco. Acharam palhaçada. Insisti seriamente. Foi legal de vê-los voltando ao exercício, contrariados.

Somente os macacos e os gatos tinham parceiros. Tinha até minhoca. (Relatório do desenvolvimento do projeto, 2013, pg. 7).

Nesse momento da descrição podemos perceber que o clima de descontração era real. A alegria como meio da construção do conhecimento. Brincando tocamos em temas importantes dentro dos processos da descoberta no trabalho do ator e da encenação. Minha preocupação era o manutenção do foco, deixando claro que o teatro é uma brincadeira, mas que tem regras para que possa acontecer. Assim como na vida cotidiana: vivemos, mas temos de nos adaptar aos costumes e regras da sociedade. Quanto mais conscientes desses mecanismos, mais integrados e aptos ao acerto estaremos.

Pedi pra que imaginassem uma profissão relativa aos bichos escolhidos, pedi pra que lentamente se tornassem imagens sociais que representassem diferentes profissões e personalidades. Houveram bailarinas, segurança, policiais civis e militares, serventes de pedreiros, pintores, professores (os próprios participantes adivinharam as propostas dos colegas). Da mesma forma do exercício anterior cada personagem criado deveria comer, dormir, caminhar, paquerar. Foi um ótimo exercício e serviu pra uma discussão posterior sobre a identidade e as relações sociais. Falamos as relações de poder, sobre quais profissões atribuíam maior potência e quais demandavam maiores desvantagens, sobre os mecanismos de inter-relação. (Relatório do desenvolvimento do projeto, 2013, pg.7).

Uma parte que considero importante nas oficinas são as rodas de conversa que ocorriam no fechamento do trabalho do dia. Geralmente pedia que cada um deixasse uma impressão sobre as experiências vividas e a discussão ocorria naturalmente decorrente disso. Assim concomitantemente com as abordagens sobre a pedagogia do teatro em si e sobre os meios e modos de produção da linguagem, aspectos da construção da cidadania e da reflexão sobre a condição humana eram discutidos.



Imagem 4: Alunos durante nas oficinas na Escola Estadual. Prof. Evônio Marques em Itapetininga SP.

Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

Tendo em mente a ideia de ressignificação do espaço da escola e da percepção da capacidade simbólica e comunicativa contida nos espaços e nos objetos, que através da sua disposição e

qualidade revelam conceitos e determinam relações de poder e identidade. Utilizando-se dos meios da imaginação e da mútua cooperação pretendemos explorar esses conceitos.

No jogo posterior a ideia seria explorar o espaço e as relações de poder expressas pela disposição espacial. Pusemos duas mesas e quatro cadeiras. Pedi pra que identificassem quais os lugares privilegiados na disposição que arranjei, logo identificaram as extremidades da mesa. Pedi pra que dissessem quem seriam os possíveis personagens que ocupariam aqueles lugares. Disseram que seria o pai, e depois a mãe. Pedi pra que indicassem o lugar e o personagem social oprimido nessa relação, indicaram o filho. E discutiram sobre as desvantagens dessa identidade. (Relatório do desenvolvimento do projeto, 2013, pg.8.).

Nesses momentos a atenção da turma era total, a preocupação em resolver a proposta pedida demandava toda energia do grupo. As mesas e cadeiras da escola eram utilizadas de modo a se ressignificar suas funções. A imaginação supria as carências de materiais cênicos. Na dinâmica de se criar diferentes espaços, as relações políticas eram discutidas e apresentadas naturalmente:

Em seguida e pra finalizar a oficina, ocorreu um fato interessante e que acabei ficando sem reação e só agora estou pensando melhor sobre ele. Nem na roda final lembramo-nos desse ocorrido tão rápido. Aconteceu que pedi pra que arranjassem o espaço e demonstrassem uma relação de poder. Arranjaram novamente uma mesa de jantar, então perguntei quem estava em desvantagem, aí apontaram a Nega (Jennifer do nono ano) e ela mesma se apontou (que é uma menina negra lindíssima, acho que é a menina mais bonita da escola). Na hora somente ri da situação contraditória, pelo fato dela ser notoriamente tão bonita, e mesmo assim mostrar essa fragilidade, mas no momento ocorrido não pensei melhor e não comentei o exercício. Finalizamos rapidamente a oficina porque nosso horário já havia extrapolado e estava incomodado pela dor irritante. Na semana que vem vou relembrar o fato e vamos discutir melhor esse exercício, vamos refletir sobre essa situação de conflito. (Relatório do desenvolvimento do projeto, 2013, pg. 8).

Aqui fica evidente uma situação muito interessante para ser discutida. As relações sociais ficam bem claras quando o simples fato da Jennifer ser negra a coloca em desvantagem na situação. Essa é uma ideia inconsciente que aflorou durante o exercício. E a própria aluna demonstra o conceito que tem sobre sua identidade. A escola como ambiente multicultural é um espaço onde esses conflitos ocorrem diariamente e as metodologias do TO como vemos nesse caso, são importantes ferramentas para a emergência desses conteúdos subjetivos, para que seus mecanismos sejam discutidos objetivamente e ocorra alguma conscientização ou mesmo sugestão de proposta para sua resolução.

Infelizmente não fui capaz de registrar devidamente todo o processo das oficinas e perdi muitos dos registros do que foi vivenciado⁶. Inclusive o desenlace da situação de conflito

⁶ Perdi parte do material das oficinas por problemas com o computador.

estabelecida no exemplo citado no relatório acima. Poderia ter explorado melhor esse assunto. O fato é que segui em frente com os exercícios planejados, sem desviar da seqüência das abordagens e não aproveitei a excelente oportunidade de aprofundar (também porque achei melhor não expor a aluna sem que ela se mostrasse muito interessada em desenvolver o tema). Poderíamos partir disso e explorar a discussão sobre a questão racial, desdobrar o fato em várias perguntas: Por quê você se sente em desvantagem? Quem está em vantagem em relação a você? Que papel social poderíamos atribuir ao personagem que ocupa seu lugar na mesa? Que ação você poderia mover partindo de seu lugar na mesa? Que ação seus colegas poderiam mover de acordo com os lugares deles na mesa? O que vocês propõem para resolução desse problema de relacionamento social? Como disse anteriormente, segui em frente com o planejado, porém essa breve descrição das oficinas evidencia a grande capacidade geradora de situações-chave contida nos métodos do TO. Situações que expõem conflitos de classe, de identidade e propõem a auto-avaliação, a percepção das relações entre opressor e oprimido.

Em Boal o teatro vai até o público. “É feito pelo oprimido, com o oprimido e para o oprimido” (BOAL, 2009). E o espaço cênico é ressignificado. O espaço cotidiano é transformado pela ação cênica, pela imaginação, pela emoção. O espaço pulsando no ritmo das relações cotidianas. “O local onde explode o fenômeno teatral livre dos seus rituais convencionais não é nunca um teatro: é um local que se teatraliza por si mesmo, durante o espetáculo.” (BOAL, 1977). A ideia é tratar sobre a relação de opressão o mais próximo ao ambiente em que ela ocorra. Para isso Boal designa o conceito de “democratização do espaço cênico” (BOAL, 2009).

O espaço oferecido para as nossas oficinas foi a sala de vídeo da escola. Uma antiga sala de aula. Ampla e bem iluminada. Um espaço bem conservado com muitas cadeiras e mesas que nós arrastávamos facilmente nas laterais. Ali exploramos diferentes possibilidades nas propostas de Boal. Por meio da imaginação e do contrato entre nós, transformamos o espaço de acordo com as necessidades, fizemos nossa ficção. As cadeiras serviram muitas vezes de cenários. Divertimo-nos acima de tudo, apesar da sala de aula não ser o local mais adequado para certos exercícios. Um problema constante foi o chão da sala, que era áspero e frio (as oficinas aconteceram no inverno) e às vezes estava empoeirado. Esse detalhe nos impedia de uma exploração mais confortável das possibilidades de nossos corpos. Era incômodo trabalhar a ação nos planos baixos. Deitar e rolar sempre acontecia, mas, sobretudo nos momentos de euforia, quando o calor da cena assim nos impelia. Mas era difícil relaxar nossos corpos

naquele chão. Então nessas condições a coisa aconteceu pela metade. Sorte que havia muita vontade entre nós.

Atendendo aos pedidos dos participantes, e com menos alunos no grupo, refizemos um exercício bem legal do encontro anterior que havia não dado muito certo. Só que desta vez fiz uma pequena alteração

. O exercício era *Sentado na perna um do outro*. Primeiro fiz uma fila inteira com todos os jogadores (como havia feito na aula anterior), tentaram caminhar como uma centopeia, mas logo nos primeiros passos caíram. Então propus uma variação metodológica (proposta no livro) que tornou o jogo (que já era legal) muito melhor, pedi pra que fizessem duas filas e apostassem corrida. Fiquei até com pena do entusiasmo. Pareciam crianças. Davam pulinhos de gosto. As duas filas em segundos já estavam montadas e apostando corrida, quase na chegada se desmanchavam no chão. Todo mundo se esparramava naquele chão desconfortável da escola. Foi muito bom! (Relatório do desenvolvimento do projeto2007, pg.4).

Na descrição acima percebemos claramente como um exercício do TO pode provocar situações no sentido de mover conceitos fundamentais da linguagem do teatro como a ressignificação do espaço. A percepção espacial dos alunos, o incomodo gerado pelo chão frio e sujo, esses elementos foram alterados de modo que a utilização do espaço se expandiu, adquiriu novas possibilidades. O prazer de fazer de conta, de dividir esses universos imaginários e de compartilhar os momentos de alegria, superar os obstáculos iniciais em favor de que a cena aconteça, de que a proposta construída pelo grupo seja cumprida.



Imagem 5: Alunos durante nas oficinas na Escola Estadual. Prof. Evônio Marques em Itapetininga SP.

Foto: Luiz Henrique Martins Cleto.

É claro que qualquer espaço é passível de ser transformado pela ação cênica. Para Boal o espaço da ação teatral é encarado como “um espaço especial, chamado de espaço estético, uma interpenetração entre o espaço da cena e o espaço da plateia” (BOAL, 2007, pg.41). Nesse caso são tênues os espaços de delimitação da cena, e mesmo os espaços da dicotomia entre público-atores. A cena deve ocorrer através da ressignificação, de quem vive a ação

dramática, e de quem vê essa ação. Essa é uma ideia que pretendi trabalhar com os alunos. Acho interessantíssimo o conceito Grotowskiano de um teatro pobre, que prescindia de elementos cênicos mais específicos por uma proposta de aproveitamento do que há disponível no espaço e/ou na comunidade atendida. Onde o corpo aconteça como primeiro palco da cena. A escola pública geralmente é um lugar que se apresenta nessas precariedades de condições físicas, ou seja: muitas vezes despreparada para abrigar eficientemente processos pedagógicos em Teatro. Mas nem por isso deixamos de construir nosso trabalho ou de nos divertir limitados pelas deficiências estruturais. Afinal, na linguagem do teatro o material humano se sobrepõe às lacunas da infraestrutura.

Para concluir esse capítulo minha percepção é de que a Escola Pública objeto da minha pesquisa, não teve exatamente uma infraestrutura adequada para atender em todos os momentos as especificidades das práticas teatrais propostas no meu PAP.O ideal seria uma sala preparada, até mesmo com um palco ou um auditório, com um chão que atendesse os requisitos no que se refere ao mínimo conforto. Um espaço com materiais específicos para as linguagens artísticas, onde pudessem ocorrer oficinas de cenografia, de figurino, uma iluminação mesmo que muito simples. Instrumentos musicais, material eletrônico. Uma biblioteca com livros sobre arte, peças de teatro, textos teóricos e biografias de grandes artistas. Tudo isso seria o ideal, algo pelo qual vale à pena lutar. Porém, existe ali além dessas limitações um material humano e social riquíssimo a ser trabalhado. É a partir dessas percepções, e dessas reflexões que nós como futuros professores de Teatro (que talvez atuemos nas redes públicas) poderemos mover os meios necessários para essa mudança de paradigmas. Por uma escola mais aberta para comunidade, mais flexível em seus modelos de gestão, mais preparada para atender adequadamente as exigências infraestruturais e materiais do currículo. Afinal nenhum ganho ou melhora de condições vem de graça, como bem diz Paulo Freire (1999) a prática pedagógica não se distingue da luta política.

CONCLUSÃO

O público das oficinas foi basicamente formado por alunos de diferentes salas da escola, embora estivesse aberto a funcionários, o grupo mais constante nos encontros foi composto por alunos. A escola, que atende uma média de dez bairros rurais na cidade de Itapetininga, além de um espaço de ensino é também um centro agregador das comunidades periféricas. Lá são desenvolvidos diferentes trabalhos comunitários além das ofertas do Ensino Básico e Fundamental.

A proposta inicial do Projeto Artístico e Pedagógico que imaginei para a estruturação das oficinas previa sequências de exercícios e jogos dramáticos e teatrais, fundamentados nas metodologias do Teatro do Oprimido. Pretendi trabalhar os conceitos fundamentais do trabalho de composição teatral abordando temas pertinentes à valorização da identidade rural, da próprio-percepção, e da conscientização política e social. Vali-me basicamente do livro "Jogos para atores e não atores" do Augusto Boal. Apesar do livro ser um excelente material metodológico, tanto para as atividades sociais e artístico-pedagógicas, limítrofes às salas e aos círculos dos integrantes em seu raio de ação, quanto como ferramenta metodológica de apoio para a própria encenação teatral, tive dificuldades em manter uma constância e um ritmo nas oficinas, devido ao público flutuante e o tempo escasso.

Percebi que o material teórico do T.O pode servir como base para a construção de cenas e a criação de personagens, e até servir para estruturação de uma dramaturgia, fundamentada nas experiências sociais dos participantes, por exemplo: logo após os primeiros encontros, depois de termos trabalhado com exercícios específicos a questão da corporalidade e da percepção sensorial e espacial, pedi pra que trouxessem recortes de jornal para trabalharmos algumas cenas partindo das notícias. O problema é que a maioria das notícias, recortadas de jornais da escola eram alienadas da realidade dos alunos. A solução foi a proposta da encenação de uma reportagem televisiva que a tevê local fez mostrando a situação de uma rua esburacada perto da escola. Criamos um roteiro em cima da notícia e elaboramos uma cena, que nos momentos finais dos encontros sempre retomávamos. Durante um tempo achei que conseguiríamos criar algo para finalizar nossas oficinas e que pudéssemos abrir ao público, mas devido à inconstância da turma não conseguimos levar a cena adiante, porém percebi claramente grandes possibilidades abertas pelo exercício.

As metodologias do TO podem ainda, servir como material de apoio para encenação de textos clássicos (por exemplo: vários dos exercícios propostos tinham variações; - fazer o exercício como Hamlet; ou as "Técnicas gerais de ensaios") Nesse sentido um Projeto Artístico e Pedagógico em que se proponha a montagem de um determinado material dramático,

mesmo um texto clássico, pode se estruturar valendo-se das metodologias e da poética do TO para a orientação de seu processo. Com relação à abordagem dos temas transversais, naturalmente diferentes assuntos foram discutidos durante os exercícios. Neste sentido utilizei propostas do Teatro Imagem e do Teatro Jornal. Tratando de temas como as relações de trabalho, de gênero e raça, de identidade rural, ainda falamos sobre ética, cultura, cidadania. Acho que poderia dizer que esse estágio⁴ teve um caráter de laboratório, ou de pesquisa metodológica, e isso em um nível muito profundo, porque o que conhecia sobre o material de referência (o Teatro do Oprimido), só conhecia através da leitura, de textos comentando o método e da própria bibliografia do Augusto Boal a que tive acesso. Nunca participei de nenhuma oficina prática abordando as técnicas do TO e nem conheci ninguém que tivesse tal formação específica, mas não acho que esses fatos foram limitadores. Muitos dos exercícios propostos eram de alguma forma familiares, de modo que foi fácil sua execução baseada apenas nas orientações do livro:

Muitos dos jogos, exercícios e técnicas desse livro são inventados, originais e completamente novos. Alguns outros, antigos, foram modificados para melhor servirem nosso objetivo isto é, desenvolver em todos a capacidade de se expressar através do teatro. Alguns são tão velhos como Bruegel (ver seu quadro *Brincadeiras de criança*). De qualquer forma, indiquei o nome do país, cidade ou lugar onde recolhi, modifiquei ou inventei cada exercício. (BOAL, 2008, pg. ix).

Descobri as possibilidades de trabalho junto com os participantes, como se evidencia em diferentes trechos dos relatórios de estágio anexos ao trabalho. Muito das propostas do Boal, já conhecia com outros nomes, ou com pequenas diferenças, esse fato também ajuda a mais ou menos sentir o clima dos jogos, ou entender melhor seus mecanismos. Porém, com relação à proposta de uma apresentação final dos trabalhos, visando ampliar as possibilidades construídas pelo grupo para novos espectadores, essa ideia se tornou inviável. Seria muito bom abrir as experiências construídas para a comunidade, ampliar as vivências do grupo para outras leituras e compreensões das ações teatrais realizadas. Pra mim, o que fica da vivência nas oficinas é a vontade de me aperfeiçoar, conhecer melhor as metodologias pra que ocorram experiências mais significativas, no sentido da busca de um material final, de uma encenação. Pra concluir essa monografia, pensando em todo processo vivido e sobre novas perspectivas e possibilidades de trabalho, acho que fundamentalmente as metodologias do TO podem ser excelentes ferramentas para o aumento da consciência social e da consequente participação política da comunidade. No sentido de que possibilitam ações que contribuam para estabelecimento de uma gestão mais democrática e participativa, onde o cotidiano escolar possa ser refletido comumente e caminhe na direção de um ensino coerente com as realidades

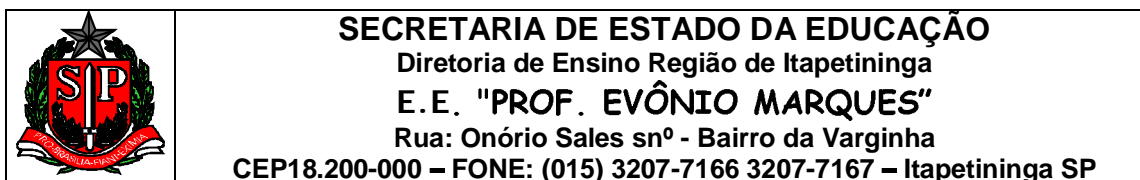
dos alunos. O arsenal do TO possibilita criar reflexões sobre as estruturas das relações políticas e de poder estabelecidas na comunidade e na escola. Partindo dessas reflexões levantadas, propostas de caminhos e de mudanças podem ser lançadas, posicionamentos e modelos de ação podem ser contestados. O Teatro Fórum e o Teatro Legislativo são exemplos de metodologias que proporcionam reflexões coletivas sobre assuntos particulares da comunidade e propõem ações no sentido da resolução de suas problemáticas. Como disse anteriormente há instituições como a APM e o grêmio estudantil que pretendem servir como ponte de diálogo entre a escola e a comunidade, porém, atualmente sua participação política é quase nula, seus pontos de vista tem pouca influência nas decisões tomadas pela gestão. Acredito que assuntos importantes como a estruturação do Projeto Político e Pedagógico podem e devem ser abordados pelo viés das poéticas do oprimido, desse modo aproximando e trazendo a comunidade para o centro das reflexões e ações que pretendem direcionar os caminhos sócioeducacionais da comunidade.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRECHT, B. Teatro Dialético. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- _____, _____. Pequeno Organon para o Teatro. [S.I.]: s.n., [1948].
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- _____, _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- EVÔNIO MARQUES, E.E. **Projeto Político e Pedagógico**. Secretaria da Educação. Itapetininga - São Paulo, 2014.
- HARTMANN, Luciana. **O Lugar da Arte-Educação no Brasil Contemporâneo** (módulo 16, História da arte-educação2). UnB. Brasília: LGE Editora, 2009.
- LEAL, Regina Barros. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas**. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>
- VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papyrus, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXO 1

Projeto Político e Pedagógico da Escola Estadual Prof. Evônio Marques.



Sumário

1.1-	Apresentação.....	pág. 02
1.2-	Apresentação da Escola.....	pág. 02
1.3-	Apresentação da clientela.....	pág.02
1.4-	Apresentação das salas de aula.....	pág.03
2.0-	Fins e princípios norteadores.....	pág.04
	Evasão Escolar.....	pág.04
	Retenção.....	pág.05
	Avaliação.....	pág.05
3.0-	Finalidade da Proposta.....	pág.05
4.0-	Conclusão.....	pág.06
5.0-	Ações e Metas para 2012.....	pág.06
6.0-	Projetos da Unidade Escolar.....	pág.07
	Sarau.....	pág.07
	Gincana e Campeonatos.....	pág.07
	Excursões (Interdisciplinaridade).....	pág.08
	Mostra do Folclore e Festa Junina.....	pág.09
	Garota Primavera.....	pág.09
7.0-	Projetos da Secretaria.....	pág.10
8.0-	Equipe Escolar.....	pág.11
	Grupo de Gestão.....	pág.11
	Corpo Docente.....	pág.11
	Corpo Administrativo.....	pág.12

1.1- Apresentação.

O Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar tem a “intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação de sentidos e levando em conta as condições da realidade.” Portanto, vem apresentar as possibilidades que a Unidade Escolar oferece a sua clientela, sendo que, a principal finalidade da tarefa educativa em uma escola democrática é o compromisso com o conhecimento, com a sabedoria consciente, onde os alunos são capazes de perceber as relações, as conexões que existem entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e a realidade local. É, sem dúvida alguma, contemplar os dois lados ao mesmo tempo, ter uma perspectiva mais totalizadora, mais completa.

A Proposta vem ao encontro de formar cidadãos competentes, capazes de desenvolver diferentes habilidades utilizando-se das múltiplas inteligências. A ideia é que, aquilo que se aprenda tenha relação com suas vidas, ou seja, deva ser interessante para os alunos. O currículo deverá está voltado para estas estratégias de conhecimento, onde o processo de contextualização é contínuo. Desta maneira, os alunos serão capazes de ir além do mundo tal como está acostumado.

1.2- Apresentação da Escola.

A EE Prof. Evônio Marques está situada à Rua Onório de Sales, snº, Bairro da Varginha, município de Itapetininga, estado de São Paulo, jurisdicionada à Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Ensino do Interior, Diretoria de Ensino Região de Itapetininga. É uma escola situada na área rural que conta com a participação de vários alunos oriundos de bairros vizinhos.

1.3- Apresentação da clientela.

A clientela da E.E. “Prof. Evônio Marques” é predominantemente carente. Poucos são os alunos de níveis mais favorecidos. São filhos de pequenos comerciantes, pequenos agricultores, sendo que a maioria são filhos de “bóias-frias” e desempregados. Os pais possuem instrução mínima ou quase nada, sem capacitação profissional, trabalham por baixos salários, utilizando até mesmo do trabalho dos filhos menores para

complementar o orçamento familiar. A falta de consciência dos pais sobre a importância da Escola na formação do cidadão e a displicência deles no trato com a Escola, faz com que ocorra frequência irregular e até evasão de alguns alunos.

1.4- Apresentações das salas de aula

A Unidade Escolar conta com Ensino Fundamental Ciclo II (12 Classes) e Ensino Médio (07 Classes), e funciona em três períodos: manhã, tarde e noite. Como segue abaixo a tabela de acordo com o artigo 23 da LDB 9394/96.

Nível de Ensino	Período	Classe	Nº de Alunos
Ensino Fundamental- Ciclo II	Manhã	7º ano A	31
Ensino Fundamental- Ciclo II	Manhã	8º ano A	37
Ensino Fundamental- Ciclo II	Manhã	9º ano A	37
Ensino Médio	Manhã	1ª série A	32
Ensino Médio	Manhã	1ª série C	33
Ensino Médio	Manhã	2ª série A	25
Ensino Médio	Manhã	3ª série A	28
Ensino Fundamental- Ciclo II	Tarde	6º ano A	36
Ensino Fundamental- Ciclo II	Tarde	6º ano B	37
Ensino Fundamental- Ciclo II	Tarde	6º ano C	34
Ensino Fundamental- Ciclo II	Tarde	7º ano B	18
Ensino Fundamental- Ciclo II	Tarde	7º ano C	23
Ensino Fundamental- Ciclo II	Tarde	8º ano B	18

Ensino Fundamental- Ciclo II	Tarde	8º ano C	26
Ensino Fundamental- Ciclo II	Tarde	9º ano B	22
Ensino Médio	Noite	9ª série C	32
Ensino Médio	Noite	1ª série B	42
Ensino Médio	Noite	2ª série B	41
Ensino Médio	Noite	3º série B	28

A Escola utiliza-se do método Construtivista de Ensino, está embasada conforme o Currículo do Estado de São Paulo e complementa o conhecimento com pesquisas na internet e o livro didático adotado pelo professor. A carga horária do Ensino Fundamental Ciclo II é de Mil horas (1000 horas) e Ensino Médio oitocentas horas (800 horas), distribuídas em duzentos (200) dias letivos.

2.0- Fins e princípios norteadores.

A educação é dever da família, do Município e do Estado. Ela deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, vinculando a educação escolar às práticas sociais.

A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela os indivíduos se socializam, brincam, experimentam a convivência com a diversidade humana através de um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la. Ela não detém mais o monopólio do saber, e por isso tem que ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere. Não existe conhecimento sem aprendizagem, e, portanto, o reconhecimento das competências.

Ser aluno é ser aprendiz ao longo da vida, numa perspectiva construtivista sócio - cultural. A sala de aula passa a ser um espaço onde se produz conhecimento.

Formar cidadãos com uma visão mais global da realidade e vincular a aprendizagem a situações e a problemas reais. Trabalhar interdisciplinaridade e transversalidade é a proposta da unidade como uma forma de estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares, buscando maior integração entre seus diferentes conhecimentos.

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas aos objetivos desse documento a proposta de ações como a abordagem de Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual.

Desenvolveremos durante o ano letivo, atividades de recreação como: gincanas e palestras culturais onde procuraremos envolver toda comunidade, principalmente dentro do Programa Escola da Família; excursões; torneios esportivos; festas comemorativas; festivais de música e poesias; projetos programados pela SEE; etc.

Esta Unidade Escolar dará uma atenção especial aos seguintes pontos:

- **Evasão Escolar**

Ao final do ano letivo de 2011, foi constatado um índice de evasão no Ensino Fundamental 4% e no Ensino Médio perto de 6%. Esse índice se justifica pela necessidade dos alunos maiores trabalharem na lavoura; pela não fixação dos pais na terra e até mesmo pela falta de cultura deles. Para este ano, o objetivo é procurar zerar esse índice ou se isso não for possível, diminuí-lo o máximo possível, através de projetos de conscientização e reuniões periódicas com pais e alunos sobre a importância de sua presença e participação efetiva na Escola.

- **Retenção**

Com o objetivo de zerar a retenção nesta Unidade, serão desenvolvidos durante o ano letivo os seguintes projetos:

- Aulas de Recuperação Intensiva para os alunos dos 7º anos e 9º anos, bem como nas demais séries e anos a recuperação de conteúdos (de acordo com resoluções da SEE);
- Projeto de Recuperação Contínua;

Serão desenvolvidos também projetos específicos com objetivos de motivar os alunos e elevar sua autoestima.

- **Avaliação**

É parte integrante e fundamental do processo educativo, indica em que aspectos é preciso melhorar e permite reafirmar o compromisso de ensinar mais e melhor. Por meio dela, o professor fica sabendo como está a aprendizagem dos alunos e obtém indícios para refletir e melhorar a sua própria prática pedagógica. Nossa preocupação é transformar essa prática mais formativa, onde os alunos não tenham de expressar suas dificuldades nas disciplinas. Que os professores construam coletivamente novas formas de trabalho docente, saindo de uma avaliação classificatória, onde verificam o aproveitamento escolar em níveis de “aprovados e reprovados”. Que ela seja formativa, devendo ocorrer durante o ano todo, em vários momentos e de diversas formas: por um trabalho em grupo, pela observação de seu comportamento, sua participação na sala de aula, pelo desenvolvimento das atividades propostas, pelos resultados obtidos nas aulas recuperação contínua - utilizando para isso diferentes formas de registros.

Avaliação e escola de qualidade andam lado a lado, o que faz concluir que avaliar é parte essencial do trabalho docente.

3.0 - Finalidades da Proposta

Por ser um documento que constitui a identidade da escola e que explicita a sua intencionalidade como instituição, indicando seu rumo e sua direção a proposta pedagógica para este ano de 2012 tem como finalidade:

- Fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia;
- Estimular, por meio da APM, Conselho de Escola, Grêmios Estudantil e Escola da Família a interação da Escola com a comunidade;
- Sensibilizar a comunidade escolar para desenvolver ações e projetos que visem à melhoria da qualidade de vida no convívio escolar;
- Propiciar ao aluno informação e contribuir para sua formação;
- Envolver e dar oportunidades de participação dos pais no processo ensino-aprendizagem de seus filhos;
- Integrar os estudantes e estimulá-los para uma relação de troca, respeito, solidariedade e confiança;
- Aproximar a escola das questões sociais e culturais;
- Abertura para o debate de assuntos referentes aos temas transversais.
- Tornar a escola harmoniosa, dinâmica e solidária.

4.0- Conclusão

Para que haja um conhecimento mais profundo, é necessário que a comunidade: pais, alunos, direção, coordenação, professores e funcionários, se empenhem num mesmo objetivo. Assim, a escola será vista de uma forma mais atraente, recreativa e receptiva aos olhos da comunidade, evidentemente será uma Escola Cidadã, Democrática e de Cara Nova.

Nenhum projeto terá validade se os envolvidos não se propuserem a cumpri-lo integralmente. Terá de haver compromisso, acompanhamento, responsabilidade, cooperação, participação, atuação em conjunto e cobrança para que os resultados sejam proveitosos.

5.0- Ações e Metas para 2014.

<u>METAS</u>	<u>ACÕES</u>
1- Valorizar a aprendizagem	- Recuperação Intensiva; - Recuperação Contínua;
2- Valorizar a participação do aluno	- Aulas contextualizadas em todos os componentes curriculares e com o desenvolvimento de conteúdos significativos aos alunos; - Exposição de trabalhos; - Excursões Culturais; - Gincanas; - Datas comemorativas; - Campeonatos e Torneios; - Projetos programados pela SEE. - Escola da Família. - Festivais. Grêmio Estudantil.
3- Cultivar o Patriotismo	- Comemoração cívica.

4- Incentivar a participação dos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação aos pais; - Atividades culturais e recreativas; - Visita à exposição de trabalhos; - Reuniões da A. P. M e de Pais e Mestres; - Escola da Família.
5- Professores Capacitados	<ul style="list-style-type: none"> - HTPC; - Orientação Técnica - Apoio da Oficina Pedagógica; - Integração com professores de outras áreas e unidade. - REDEFOR- processo de interação e conhecimento;

6.0- Projetos da Unidade escolar:

- Projeto “Gincanas e Campeonatos”

Objetivo: Levar os alunos a interagir entre si, ter iniciativa e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos, enfatizar a importância da prática desportiva e recreativa como espaço de vivência de relações interpessoais que contribuem para a ampliação das oportunidades de exercício de uma cidadania ampla e consciente. Proporcionar momentos de lazer, divertimento, visando sempre o bem estar do participante. Participar com lealdade e respeito das atividades. Explorar e superar de modo progressivo suas capacidades físicas e habilidades motoras.

Realização: Um Campeonato no ao final de cada bimestre, organizado pela escola com o envolvimento do Grêmio Estudantil “União Jovem” e o professor de Educação Física.

- Promovendo a interdisciplinaridade na escola.

Trabalhando a interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade surgiu no final do século passado a partir da necessidade de justificar a fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências

foram divididas em muitas disciplinas e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas.

Sendo assim, notando-se a necessidade de assimilação de conteúdos houve uma preocupação das coordenadoras (Andréia Santos e Irene Mendonça) levarem este tema pedagógico para discussão em HTPC e, pô-lo em prática através de um projeto.

- **Projeto “Mostra Folclore” e “Festa Junina”**

Objetivo: Propor o resgate de jogos, brinquedos, e brincadeiras populares. Promover manifestações culturais lúdicas já esquecidas e fazendo com que, em algumas delas, haja a construção de seus próprios brinquedos. Preparar um ambiente alegre e diferente do cotidiano de cada um através de brincadeiras tradicionais sendo abordado o tema Folclore e as Festas Juninas.

Realização: Nos meses de junho e agosto, atividades diversificadas nos dias letivos, com encerramento dos projetos aos finais de semana, envolvendo a comunidade local e o Programa Escola da Família.

- **Projeto “Garota Primavera”**

Objetivo: Desenvolver nos alunos o valor e o “espírito” de participação, cooperação e relação de amizade, bem como, criatividade, desenvoltura e ação. Neste projeto é valorizada a cultura local, toda a decoração do ambiente escolar é inspirada nas belezas naturais que o bairro oferece.

Realização: Será realizado no mês de setembro, onde se inicia a primavera.

7.0-Projetos da Secretaria da Educação

- Progressão Continuada;
- Enriquecimento Curricular (Recuperação Paralela);
- Saesp;
- Enem;
- PNLD e PNLEM;
- HTPC;

- Grêmio Estudantil;
- Escola da Família;
- Prevenção também se ensina;
- Videoteca;
- Vale Sonhar;
- Olimpíada de Matemática;
- Olimpíada de Português;
- Mais Cultura nas Escolas

Obs. Todos os projetos terão a participação ativa do **Grêmio Estudantil**.

8.0- Equipe Escolar – 2012

Grupo de Gestão:

- Diretor de Escola –Marlene Aguiar
- Vice-Diretora – Thais Fernanda Lopes Martins
- PCP – Ensino Fundamental Ciclo II- Emilce Maria Mancio Vianna

Pinheiro

- PCP- Ensino Médio- Irene Mendonça
- PCGAP- Maria Francisca Cleto

Corpo Docente:

- Ana Cristina Tadioto
- Angela Romanha Ferreira
- Camila Leite Albuquerque
- Débora Leonor Ap. de Oliveira
- Emilce Maria Mancio Viana Pinheiro
- Felipe Nogueira da Silva
- Fernanda Bonini G. Kurnich
- Giorgio Ferrari
- João Alcindo Ramos
- Jorge Silva dos Santos
- José Maria Ferreira
- Letícia Aparecida de Proença
- Luiz da Costa Meira
- Luiz Gustavo Scudeller

- Mafalda Romanha Ferreira
- Marcio Moura
- Margarida N. Menezes Rodrigues
- Maria Conceição de Barros
- Maria de Fátima Gonçalves Moreira
- Maria Francisca Cleto Silva
- Maria Helena C. Ferreira
- Marluce Ribeiro Santos
- Mauricio Frutuozo de Siqueira
- Milton Dias Santos
- Priscila Aparecida Ferreira
- Regina Cláudia de Arruda
- Regina M. Vieira Palma
- Silvia Mitsuco T. Bertelli

Funcionários Administrativos

- Andréa Rodrigues da Silva
- Gilmar Francisco de Proença
- Grazielle Santos Corrêa
- Welhington Fernando Sebastião
- Hadenilton Vieira da Silva

Itapetininga, 11 de março de 2014.

Marlene Aguiar

RG: 7.199.566

Diretor de Escola

Thais Fernanda Lopes Martins

RG: 34.409.079-6

Vice-Diretora de Escola

Emilce M. Mancio Vianna Pinheiro

RG: 16.167.420

Coord. Pedagógica – EF II

Irene Mendonça R. de Meira

RG:14.858.175

Coord. Pedagógico- EM

Maria Francisca Cleto

RG 23.063.566

PCAGP

EE Prof. Evônio Marques



Projeto Político Pedagógico

2014

ANEXO 2
Relatório de desenvolvimento do projeto.

ABERTA DO BRASIL UAB / UnB / PÓLO DE ITAPETININGA. SP

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL- UAB/ UNB

MATÉRIA: EST_3

PROFESSOR: JOSE MAURO

ALUNO: LUIZ HENRIQUE MARTINS CLETO

TAREFA: RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

SEMANA 1-

Nessa semana, na sexta-feira comecei as atividades do estágio com um pequeno grupo da comunidade e com alguns alunos da escola, no geral os participantes tinham de doze a vinte e dois anos, numa média de quinze pessoas. Convidei muitas pessoas para as oficinas, moradores do bairro, donas de casa e trabalhadores rurais, acho difícil a participação de homens adultos, nessa semana não apareceu nenhuma dessas pessoas, a coordenadora propôs que mandássemos convites aos familiares por meio dos alunos, o que faremos na segunda-feira.

Começamos as atividades com uma apresentação geral e uma conversa sobre as propostas da intervenção. Expus uma rápida explicação técnica e histórica sobre as metodologias do Teatro do Oprimido. Alguns participantes já haviam entrado em contato com alguns exercícios do T.O nos encontros do estágio_3, de modo que pude exemplificar alguns exercícios com a ajuda desses participantes. Mostrei algumas relações de poder, cenas de conflito:

- a) Um cliente vai até uma loja com um sapato arrebitado que ele havia acabado de comprar, reclama com o vendedor, ele perdeu a nota fiscal, o vendedor chama o gerente. Está estabelecida uma situação de conflito.
- b) Dois vizinhos discutem sobre a posição de uma cerca que separa os seus sítios das terras de uma indústria de frios, eles disputam uma nascente, numa manhã uma cerca aparece no local, alguns meses depois a água que flui pra suas terras começa a ser contaminada.

Nessas cenas essa dimensão do teatro e da possibilidade de se discutir as relações sociais ficam bem evidentes. O exercícios serviram bem de exemplo ilustrativo para uma introdução ao tema.

Depois dessa introdução, conversei sobre a importância da dedicação e da seriedade em relação a execução dos exercícios, então começamos com os alongamentos, no geral a maioria dos participante usavam roupas inadequadas.

Na sequência propus alguns exercícios de apresentação e integração do grupo, apresentação com gesto rítmico e apresentação de alguma característica pessoal com a primeira letra do nome. Depois tentei alguns exercícios de círculo que se concentra e se expande, mas o espaço era inadequado para o número de pessoas, e o exercício não deu certo, então propus que ainda em círculo comessem se embaralhar, passando através dos braços dos companheiros, sem soltar as mãos até não conseguirem se mexerem depois eles deveriam se desembaraçar. Passamos para exercícios de caminhada, pedi para que todos se concentrassem no meio da sala, se apertássemos o máximo (nesse momento quase perdi o controle), pedi para que congelassem, erguessem as mãos pro alto e pegassem firme nas mãos dos companheiros do lado, depois se afastassem sem se soltar, e ainda se desembaralhassem, foi interessante, mas se soltaram muito rápido.

Propus que pegassem cada um uma cadeira, e passei para uma sequência de jogos com cadeiras: cadeiras que explodem, trocar de cadeiras pro nome de frutas, e no final o exercício mais legal; corrida de cadeiras. Para isso saímos da sala para o corredor da escola, fizemos duas filas indianas com as cadeiras coladas umas nas outras, todos subiram nas cadeiras, nesse momento devido ao entusiasmo exagerado da turma, pedi que fizessem o exercício sem falar, e evitando rir em demasia, o resultado foi muito legal, a corrida é um exercício que vi no livro *Teatro para Atores e não Atores* do Augusto Boal, e que dá muito certo.

Na sequência como já estávamos com o tempo estourando, aproveitei a turma aquecida para mais dois exercícios, primeiro mantive as duas filas, e propus alguns exercícios rítmicos, com um regente na frente de cada fila, então os dois grupos deveriam se desafiar, o regente fazia um gesto rítmico e seu grupo repetia, assim também o grupo contrário, nesse exercício demoramos um pouco a encontrar um ritmo e um som coerente, nem todos os alunos conseguiram reger o seu grupo, vendo o desconforto da turma passei para outro exercício similar, só que agora o que regia o grupo, lutava contra o grupo contrário, que reagia em bloco aos seus golpes, esse segundo exercício foi mais fácil e ficou mais bonito de se ver. Em seguida pedi para que se espalhassem pelo espaço e procurassem andar cada um em um ritmo, marcando gesto e ritmo, ainda assim demoraram a conseguir sincronizar as ações, levou um tempo, quando percebi que estavam entrando no jogo, pedi para que unificassem o ritmo,

nesse ponto o exercício foi excelente, com o grupo andando em bloco sincronizado, gritei congela, todos pararam e finalizamos o encontro.

Na roda final, cada um deixou sua impressão sobre as experiências, quem já havia participado de outras oficinas falou primeiro e com mais desembaraço, os novos integrantes do grupo, gostaram das experiências, e com um pouco de timidez disseram que lhes pareceu coisas novas e estranhas, fechamos com uma foto (um momento da oficina), e um “merda” coletivo.

SEMANA 2-

Nesta semana ocorria na escola onde ministro as oficinas os Jogos Interclasse, desse modo haviam muitos alunos, moradores do bairro e convidados presentes. Por sugestão da minha supervisora de estágio, incluí quem se interessasse no encontro do dia, até agora foi o encontro mais numeroso, nessa atividade junto com os doze alunos habituais participaram trinta e duas pessoas.

Começamos com a rotina de alongamento descrita no relatório da semana passada, acho bom que os alunos se apropriem dessa sequência, porque ela sempre poderá servir de abertura para quaisquer exercícios teatrais.

Passamos em seguida para um exercício de concentração (método do TO) chamado Círculo e Palmas:

Os participantes formam um círculo, dois batem palmas sobre a cabeça de um que está no meio e deve se abaixar, seguem essa ordem de movimentos até que todos batam palma e se abaixem, fazendo o trajeto do círculo ininterruptamente cada vez mais rápido. Acho esse jogo divertido, demorou para os alunos pegarem o jeito, paramos várias vezes, devido também ao grupo numeroso. Três meninas, a Jéssica que já participava e duas amigas que riam e conversavam bastante (chamei-lhes a atenção várias vezes) tiveram muita dificuldade nesse jogo, não conseguiam se concentrar, sempre erravam, levantavam quando deviam bater palmas, batiam palmas quando deviam levantar. Tentei trocá-las de lugar no círculo, melhorou, mas a Jéssica mesmo não consegui, ela pediu pra sair, resolvi mudarmos de exercício.

Seguimos com um aquecimento, pedi pra que andassem pelo espaço e congelassem (sempre uso essa forma pra montar duplas ou grupos) então passamos para o exercício de *Empurrar um ao Outro* e suas variações. Achei esse excelente, é fácil de fazer. Todos começam se

empurrando e se equilibrando com as mãos nos ombros dos colegas (dei o primeiro exemplo), depois passam para as costas, para os quadris, as laterais. No fim do exercício quase todos já estavam ofegantes, suando, aproveitei bastante o entusiasmo da turma e estendi o tempo do jogo.

Na sequência utilizei o *Hipnotismo Colombiano*, esse jogo alguns alunos também já conheciam, mas não suas variações. Começamos com duplas, em seguida um aluno hipnotizava dois outros, e depois três (aqui tive de demonstrar como hipnotizar usando as duas mãos e os pés), em seguida quatro e cinco com os cotovelos, sempre trocando os hipnotizadores entre os grupos. Aqui também um exercício ótimo de se trabalhar. Oriente sempre a utilizarem os três planos da ação (alto, médio e baixo).

O exercício seguinte, pensando agora, não sei se foi o mais adequado dentro da sequência, acho que ele podia anteceder o anterior. Isso porque tenho a impressão de que hipnose já pode predispor ao trabalho com a construção de cenas, ou a resolução dos jogos teatrais (envolvendo público e atores), e essa sequência escolhida muda o ritmo e a linearidade da oficina.

O jogo foi *Sentando na perna uns dos outros* e suas variações. É um exercício muito bom. Pedi que viesse um voluntário, veio uma menina de uns cinquenta quilos. Peguei uma cadeira pedi que ela sentasse e que alguém nos joelhos dela, e assim por diante. Fizemos uma fila com quase trinta pessoas, os participantes correram pra continuar a fila, quase se atropelaram, quando estavam quase completando a "centopeia" a cadeira quebrou e todo mundo caiu no chão. Foi divertidíssimo.

Com o tempo extrapolado em quase uma hora (se contarmos a apreciação do vídeo), fizemos um círculo, comentamos rapidamente nossas impressões e no despedimos.

SEMANA- 3

No encontro dessa semana, acabei tendo de improvisar na proposta pedagógica. Me oriento geralmente por um rascunho, uma lista com uma sequência de jogos e exercícios previamente selecionados com determinada orientação metodológica. Deixo essa lista dentro do livro "Jogos para Atores e não Atores" do Augusto Boal (que tem me servido de base para execução desse estágio), com cada exercício proposto e com a numeração da página referente. Quando surge alguma dúvida, consulto as orientações no livro. Nessa semana esqueci de botar

a lista no livro, e só percebi esse lapso quando cheguei na sala para a oficina. De modo que tive de improvisar uma sequência que não foi a previamente planejada.

Estivemos reunidos mais ou menos em vinte pessoas, entre alunos da escola e frequentadores do programa Escola da Família. Optei por permitir novamente que alunos eventuais participassem das oficinas sem terem comparecido aos encontros anteriores, porque acredito que esse excedente que ajuda a aumentar o número de participantes torna os jogos mais dinâmicos. Desses participantes, metade estava vestida adequadamente.

Começamos com a habitual série de alongamentos, da coluna cervical até os tornozelos, fizemos também uma sequência rápida de massagens, individuais e coletivas, no rosto, couro cabeludo, ombros e costa. Em seguida alguns jogos para trabalhar o foco: Zip-Zap-Tonhonhoim (esse jogo não pertence a metodologia do TO) e novamente o jogo de Roda e Palmas. O primeiro exercício alguns alunos já conheciam bem, então foi fácil para o resto do grupo pegar o jeito, fizemos duas rodadas e na terceira quem errasse deveria sair. Chegou um ponto em que ninguém mais errava. Passamos para o segundo, esse, que já havíamos feito na semana passada também ocorreu com tranquilidade. Logo os participantes já haviam se apropriado das regras, uma das meninas que na semana anterior havia se atrapalhado bastante com as regras, nessa semana, separada das outras colegas (que faltaram) conseguiu uma maior concentração.

Repeti novamente um jogo que serve muito bem para o aquecimento e a interação da turma que é o de *Empurrar Um ao Outro* e suas variações. É um exercício que tem grande aceitação dos alunos, e entre as habilidades a que se propõem trabalhar atinge ótimos resultados.

Em seguida trabalhamos alguns exercícios de percepção espacial. Falei brevemente sobre os conceitos de equilíbrio, movimento, impulso, ritmo. Expliquei sobre o "platô". Pedi pra que andassem pelo espaço. Quando dizia "para" eles deveriam parar. Mas parar equilibrando o espaço da sala. Quer dizer: deveriam parar de forma equidistante uns dos outros (mas pra explicar o equidistante demorou). Quando pensei que ninguém tinha entendido o comando, começamos o exercício: Começaram todos atrapalhados, fui orientando a ação, na terceira tentativa já estavam dominando as regras. Pedi que aumentassem a velocidade, andassem somente em linhas retas. Foi sensacional. Ficou bonito de ver. Na sequência os comandos foram: Parar em grupos de dois, de três, de quatro, parar em grupos de três montando um triângulo, um círculo, um quadrado, e assim em diante.

Atendendo aos pedidos dos participantes, e com menos alunos no grupo, refizemos um exercício bem legal do encontro anterior que havia não dado muito certo. Só que desta vez fiz uma pequena alteração. O exercício era *Sentado na perna um do outro*. Primeiro fiz uma fila inteira com todos os jogadores (como havia feito na aula anterior), tentaram caminhar como uma lagarta, mas logo nos primeiros passos caíram. Então propus uma variação metodológica (proposta no livro) que tornou o jogo (que já era legal) muito melhor, pedi pra que fizessem duas filas e apostassem corrida. Fiquei até com pena do entusiasmo. Pareciam crianças. Davam pulinhos de gosto. As duas filas em segundo estavam montadas e apostando corrida, quase na chegada se desmanchavam no chão. Todo mundo se esparramava naquele chão desconfortável da escola. Foi muito bom!

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL UAB / UnB / PÓLO DE ITAPETININGA. SP

MATÉRIA: EST_3 / PROFESSOR: JOSE MAURO

ALUNO: LUIZ HENRIQUE MARTINS CLETO/ TAREFA: RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Nesta semana compareceram vinte alunos, como sempre inclui participantes que não são muito constantes nas oficinas. Nesse encontro alguns alunos dos 9º anos da escola também participaram. Inclusive vestidos e maquiados com roupas de Halloween. Deixei que participassem porque alguns já haviam participado ativamente no estágio anterior. Também, aproveitei pra criticar (provocar os alunos) sobre esse modismo de festa norte americana. Primeiro perguntei se era trabalho de inglês, eles disseram que era ideia deles mesmo e que o pessoal da cidade faz, e eles queriam fazer também. Perguntei se sabiam o que a festa celebrava. Ninguém sabia. Então falei sobre a peça do Arthur Miller *As Bruxas de Salém*, contei toda a história, e disse que a festa pretendia rememorar esse período. Todo mundo adorou a história. Mas, agora vi no Google que minha informação estava errada. Foi uma boa história mas não era o certo. Vou corrigir essa semana.

Pra mim foi meio difícil, porque estava com uma dor terrível na coluna cervical, de modo que orientei mas não participei mais ativamente, nem no alongamento, e nem nos exercícios propostos.

Fizemos a sequência habitual de alongamentos, como aquecimento propus novamente os ótimos exercícios de "*empurrar e puxar o outro*" e suas variações. Levei também o rádio e

alguns CDs. Achei legal o interesse que tinham sobre meu gosto musical, pularam em cima de mim.

Depois de aquecidos pedi que andassem pelo espaço, sentindo a música e equilibrando o posicionamento na sala em relação aos outros, de forma equidistante, como havíamos feito na aula anterior.

Em seguida pedi pra que parassem e dei a regra: *jogo do perseguidor e do protetor*, cada um deveria pensar em um que os protegesse e em um que os perseguisse, e deveriam fugir e se proteger de acordo com as pessoas escolhidas, mas sem falar nada. Foi um bom jogo, mas muito rápido e muito confuso. Minha coluna estava me incomodando muito, pulei dois jogos programados na sequência (*O Urso de Pontierse Morrer Derrepente*) então parti pros exercícios de finalização da oficina.

Pensei em começar com esses primeiros exercícios pra trabalhar o foco e a interação do grupo, depois parti para os *Jogos de Máscaras*, onde a proposta era iniciar algum rascunho na construção de imagens que remetam a personagens sociais.

Ainda caminhando, pedi pra pensarem em alguns animais, e nas características desses animais, expliquei sobre o recurso de se estudar um animal para a composição de um personagem, falei sobre o personagem *Scrooge* do Charles Dickens, também sobre o Pantaleão e sobre o velho Arpagão de Mollière, contei sobre como utilizei as características de um urubu para viver esse último no teatro. Imitei um urubu, imitei o Arpagão. Todo mundo entendeu. A ideia era a personalidade do animal. Ainda tocando a música todos fizeram seus animais, macacos, galinhas, leões, tigres. Aí o Leocádio do 9º ano que estava andando normalmente me disse que tinha pensado no *Homo Sapiens*. Em seguida cada animal deveria caracteristicamente, comer, passear, dormir, procurar uma parceira. Nesse momento, perderam o foco. Acharam palhaçada. Insisti seriamente. Foi legal de ver eles voltando ao exercício, contrariados. Somente os macacos e os gatos tinham parceiros. Tinha até minhoca.

Pedi pra que imaginassem uma profissão relativa aos bichos escolhidos, pedi pra que lentamente se tornassem imagens sociais que representassem diferentes profissões e personalidades. Houveram bailarinas, segurança, policiais civis e militares, serventes de pedreiros, pintores, professores (os próprios participantes adivinharam as propostas dos colegas). Da mesma forma do exercício anterior cada personagem criado deveria comer, dormir, caminhar, paquerar. Foi um ótimo exercício e serviu pra uma discussão posterior

sobre a identidade e as relações sociais. Falamos as relações de poder, sobre quais profissões atribuíam maior potência e quais demandavam maiores desvantagens, sobre os mecanismos de inter-relação.

No jogo posterior a ideia seria explorar o espaço e as relações de poder expressas pela disposição espacial. Pusemos duas mesas e quatro cadeiras. Pedi pra que identificassem quais os lugares privilegiados na disposição que arranjei, logo identificaram as extremidades da mesa. Pedi pra que dissessem quem seriam os possíveis personagens que ocupariam aqueles lugares. Disseram que seria o pai, e depois a mãe. Pedi pra que indicassem o lugar e o personagem social reprimido nessa relação, indicaram o filho. E discutiram sobre as desvantagens dessa identidade.

Em seguida e pra finalizar a oficina, ocorreu um fato interessante e que acabei ficando sem reação e só agora estou pensando melhor sobre ele. Nem na roda final, lembramos desse ocorrido tão rápido. Aconteceu que pedi pra que arranjassem o espaço e demonstrassem uma relação de poder. Arranjaram novamente uma mesa de jantar, então perguntei quem estava em desvantagem, então apontaram a Nega e ela mesma se apontou (que é uma menina negra lindíssima, acho que é a menina mais bonita da escola). Na hora somente ri da situação contraditória, pelo fato dela ser notoriamente tão bonita, e mesmo assim mostrar essa fragilidade, mas não pensei melhor e não comentei o exercício. Finalizamos rapidamente a oficina porque nosso horário já havia extrapolado e estava incomodado pela dor irritante. Na semana que vem vou relembrar o fato e vamos discutir melhor esse exercício, vamos refletir sobre essa situação de conflito.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL UAB / UnB / PÓLO DE ITAPETININGA. SP

MATÉRIA: EST_3

PROFESSOR: JOSE MAURO

ALUNO: LUIZ HENRIQUE MARTINS CLETO

TAREFA: RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL UAB / UnB / PÓLO DE ITAPETININGA. SP

MATÉRIA: EST_3

PROFESSOR: JOSE MAURO

ALUNO: LUIZ HENRIQUE MARTINS CLETO

TAREFA: RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Nestas três semanas subsequentes tenho utilizado o aparelho de som nas oficinas, coisa que não tinha o hábito de utilizar anteriormente. Como de costume começamos com a sequência habitual de alongamentos. Estávamos reunidos em quase trinta participantes, alunos dos oitavos, sétimos e nonos da escola, além de moradores do bairro participantes habituais das oficinas.

Como havia mencionado antes, o uso do aparelho de som nos exercícios tem revelado novas nuances do trabalho que anteriormente não havia percebido. Os habituais exercícios de caminhada, de exploração espacial, que antes já haviam cansado um pouco, com música, tomam novo fôlego e revelam novas possibilidades e expressões. Inclusive a percepção, minha e do grupo, acerca da organicidade rítmica, dos corpos durante as caminhadas e formações espaciais, se ampliaram. Parece uma besteira, mas os movimentos coletivos que as vezes pareciam caóticos e sem relação entre si, durante as várias semanas das oficinas, com a inserção da música, tomaram novos rumos, se organizaram, ficaram mais bonitos de se ver, e de se perceber fazendo. É como se o coletivo se tornasse um todo orgânico regido pela música. Já usei o tocador de cds em outras ocasiões, mas em relação aos exercícios de caminhada, ritmo e descoberta do espaço ("*Sem deixar espaço vazio na Sala*" - jogos do arsenal do TO), houve uma nova percepção. Usei tais exercícios, principalmente como forma de induzir a predisposição do grupo, trabalhando o aquecimento, interação, foco.

Planejei para estas semanas finais, muito em decorrência também, dos acertos que fiz no Projeto Artístico e Pedagógico, orientados pelas discussões dos fóruns e pelos conteúdos das semanas anteriores, alguns jogos em que pretendi abordar alguns dos temas transversais e promover uma abordagem triangular do conhecimento.

Somente conseguimos experimentar dois, da sequência de seis exercícios que planejei para o encontro. Utilizei *Os Jogos Introvertidos* do Boal, destes incluí no plano de aula *Sonho de Criança*, *Pesadelo de criança*, *O oposto de mim mesmo* e *"As duas revelações de Santa Teresa"*.

A sala onde realizamos os jogos estava lotada, pedi pra que os alunos andassem pelo espaço e formassem rapidamente duas filas iguais, de frente uma pra outra, se organizando do mais alto para o mais baixo, dessa forma consigo equilibrar bem a divisão dos grupos. Depois de

divididos distribuí aos dois grupos tiras de papel e pedi pra que escrevessem secretamente em cada tira o que desejavam ser quando crescessem no tempo em que eram crianças (pessoa, herói ou figura mítica). Depois pedi pra que andassem pelo espaço cênico delimitado e lentamente comesçassem a andar como se fossem o personagem descrito no papel, usando gestos, expressões faciais e movimentos, mas sem ainda se relacionar uns com os outros. Todo mundo seguiu mais ou menos as orientações, em alguns percebi claramente as intenções: super-homens, bombeiros, policiais, professora, um milionário, jogadores de futebol. Em seguida pedi pra que escolhessem um parceiro e se relacionassem com ele utilizando a técnica da blablação (neste momento tive de parar o exercício e exemplificar a técnica pros que não sabiam), muitos continuaram muito bem na composição do personagem, outros porém ficaram mais retraídos, inclusive apenas alguns jogadores efetivamente usaram a blablação, em usar a voz, a maioria se mostrou retraída, apenas alguns alunos conseguiram usar a voz de forma mais ou menos adequada. Quando vi que a blablação não estava dando certo, pedi para que os participantes falassem, dialogassem como se fossem as figuras escolhidas. Da mesma forma que na blablação os alunos se atrapalharam todos, nós da plateia não conseguíamos entender nada do que diziam. Neste momento me dei conta de que a perspectiva da voz no teatro é um elemento que deve ser trabalhado, mas dentro de um projeto linear, acho difícil de articular esse conteúdo em um pequeno espaço de tempo. Dá a impressão que no meu caso de orientador, que já tenho mais ou menos essas dimensões do trabalho do ator trabalhadas, a voz sai naturalmente, em relação a proposta cênica, mas no caso dos alunos, é geral a dificuldade em se projetar ou modular a voz corretamente.

Depois da apresentação do primeiro grupo pedi pra que se encostassem à parede, e chamei um de cada vez para a berlinda. Aos integrantes do outro grupo, que havia participado como plateia, pedi pra que dissessem sobre as impressões que tiveram ao ver cada um de seus colegas em cena, ao invés de dizer qual personalidade estavam representando, deveriam dizer quais qualidades, como a pessoa agiu, desse modo, ao invés de dizer o que elas queriam ser quando crescessem, deveriam enumerar as qualidades e características que deveriam cultivar ou desenvolver para atingirem seus objetivos. Um dos participantes (que parecia um policial) dava a impressão de querer ser poderoso, mais forte que os outros, ter autoridade, mantinha uma postura rígida e movimentos marciais, outro que depois disse que queria ser policial civil, tinha características semelhantes ao do primeiro, porém, dava ares de dissimulação, e parecia vigiar os outros participantes, como um detetive. Uma menina ainda (que sempre repete as mesmas gestualidades) parecia que queria representar uma prostituta, o grupo lhe

atribuiu características de sensualidade, sedução, vaidade. Na verdade não me lembro de exatamente o que a menina queria representar, mas suas características ficaram bem marcantes. Um seguido do outro, todos os participantes do primeiro grupo, foram à berlinda, pensei que seria rápido, mas as questões da contextualização dos exercícios ocorreram justamente nesse momento, a cada integrante que discutíamos a conversa ia longe. Desse modo nosso tempo logo de esgotou, deixamos o segundo grupo pra se apresentar na próxima semana. Fechamos a roda de conversa final (que teve de ser rápida) e finalizamos o encontro dessa semana.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL UAB / UnB / PÓLO DE ITAPETININGA. SP

MATÉRIA: EST_3

PROFESSOR: JOSE MAURO

ALUNO: LUIZ HENRIQUE MARTINS CLETO

TAREFA: RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL UAB / UnB / PÓLO DE ITAPETININGA. SP

MATÉRIA: EST_3

PROFESSOR: JOSE MAURO

ALUNO: LUIZ HENRIQUE MARTINS CLETO

TAREFA: RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A proposta dessa semana seria dar continuidade a sequência de *Jogos Introversos* das semanas passadas e também a abordagem com alguns *Jogos de Imagem*, com adaptações que fiz, principalmente no *Jogo dos Animais*. Pedi na semana anterior, pra que os participantes pensassem no assunto e trouxessem recortes com figuras de animais e de papéis sociais, podiam ser figuras de personalidades ou de profissões, ou ainda personagens da cultura. Dei o clássico exemplo do Tio Patinhas, relacionando-o ao Scrooge de *Conto de Inverno* do Charles Dickens, ou ao Orgon ou Esganarele do Mollière. Falei sobre o processo de construção do personagem na peça em que fiz o Esganarele (boa parte dos participantes assistiu ao vídeo da peça), disse que pensei em um urubu como referência pra composição. Enfim, pedi pra que

pesquisassem e trouxessem a pesquisa pra essa semana. E ainda deveríamos terminar as apresentações dos grupos que não apresentaram as cenas na semana passada.

Pelo resultado da encomenda, dá pra perceber e pra se fazer uma avaliação geral das oficinas. No geral minha avaliação é de foram encontros satisfatórios, que valeram pelo momento vivido. Mas se dependêssemos de nove aulas de 1 hora e 40 minutos, pra desenvolver alguma coisa que pudesse ser apresentado pra comunidade como resultado dos trabalhos do grupo, seria impossível. Somente três dos participantes, o Pedro a Israela e a Samara (dos mais assíduos) trouxeram as encomendas, de modo que tive de improvisar sobre a ideia anterior. Durante o processo percebi vários aspectos complicados de serem trabalhados, principalmente em relação a composição cênica, a questão da voz, aspectos relacionados diretamente com as técnicas de atuação e encenação.

Depois de alongados e aquecidos com os exercícios habituais, pedi pra que retomassem a formação dos grupos da semana anterior.

Começamos com a apresentação dos *Jogos Introvertidos* com as pessoas que não haviam apresentado na semana passada. Pedi pra que andassem pelo espaço e refizessem o que haviam proposto na semana anterior nos exercícios *Sonho de Criança* e *Pesadelo de Criança*.

Da mesma forma da semana anterior, os alunos repetiram os mesmos estereótipos representado o que queriam ser quando crescessem: policiais, professor, advogado, jogador de futebol. O interessante foi o pesadelo de criança, quando o Pedro (não o mesmo Pedro que trouxe os recortes), fez um gesto muito estranho que parecia o de uma velhinha e que uma outra aluna na hora exclamou: - A avó Alzira!

Seguimos com a proposta do *Jogo dos Animais*, a proposta era de que durante a caminhada os alunos deveriam lentamente assumir uma postura relativa ao animal escolhido, sem precisar imitar o animal, mas se inspirar no animal para compor uma gestualidade, gestualidade essa que determinasse qualquer papel social específico.

Desse jogo de mimese e de composição, surgiram interessantes estereótipos: a cobra, quando a menina disse querer mostrar uma vilã, que fala mal dos outros, provoca intrigas (disse ainda que se inspirou em determinada personagem de novela, a qual não me lembro); o cavalo, bruto e de gestos marcados, rústico e leal (peão de estância); a galinha que a Israela fez como uma mãe protetora, acolhedora; a gata namoradeira (que define bem a identidade que a

própria menina tem de si, e que neste caso reflete muito da própria pessoa do que de uma construção de imagem exterior); os cachorros (policiais), etc.

Depois de apresentados os animais pedi pra que interagissem e criassem situações de improviso, relacionadas aos papéis sociais dos animais em questão. Primeiro pedi que fizessem o exercício em blablação. Neste momento por exemplo, percebi a precariedade da percepção cênica, vocal e espacial que os jogadores conseguiram construir com tão pouco tempo de exercícios. Acho que se tivessem mais pessoas habituadas a linguagem cênica orientando o grupo, seriam mais ilustrativo, seria uma referência maior, não dou conta sozinho de trabalhar todos esses aspectos e nem me vejo de fora quando pretendo ilustrar um conceito, de modo que não sei se estou sendo claro com os jogadores. Como se fosse no futebol, se tivesse mais um pra bater uma bola comigo, poderíamos mostrar mais claramente o lance pretendido.

Depois da blablação começaram a improvisar um diálogo, neste momento não consegui entender quase nada do que diziam, foi difícil de improvisarem diálogos coerentes, que fluíssem melhor (preciso mudar a estratégia desse exercício), todos falavam ao mesmo tempo, no meio da balburdia começaram a se destacar os cachorros policiais, coagindo o cavalo, a gata, e quem entrasse pela frente. Na verdade não havia seriedade no exercício, de modo a que houvesse o impacto da violência, faziam a cena num tom de voz quase gritando, mas com ar de riso, se divertindo entre si, tanto opressores quanto oprimidos, quando vi que não iria mais sair disso, pedi pra que parassem o exercício.

Foi uma oficina, que no final deu muito assunto para o encerramento do encontro. Discutimos as impressões gerais, cada personagem composto, e principalmente a questão dos cachorros e da confusão instaurada pelo apelo da violência ou a coerção. Houve argumentos de que os papéis de cachorros eram mais divertidos, tinham mais emoção. Alguém também apontou que a gata era que mais se aproximava do próprio jogador que a interpretava. Depois disso fizemos a roda final e nos despedimos com um "Merda" coletivo.

