

## A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E O TEATRO A FAVOR DA EMERGÊNCIA DOS SUJEITOS

*Danielle do Nascimento Rezera* <sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo buscamos refletir sobre as perspectivas e proposições político-didáticas crítico-emancipadoras, no que tange as diferenças na educação não-formal e formal. Entendemos que os espaços educativos são múltiplos e o que nos interessa é a compreensão dos limites e/ou fronteiras que podem fomentar uma sociedade intensamente estratificada e desagregada no sentido das identidades, dos direitos, das exclusões no campo das políticas públicas e produções das diferenças. Assim, nos debruçamos sobre uma concepção de metodologia de trabalho crítica, desenvolvida ao largo de 5 anos em um programa de educação integral, com crianças de 6-12 anos, sob o prisma da educação não-formal e o teatro, onde se utilizou de uma atuação didático-metodológica para desvelar uma dada visão de mundo simplificadora e estimular uma formação ética e pluralista em que a apreensão dos “lugares” sociais seja extrapolada ao mesmo tempo que sejam valorizadas pautas significativas da relação de identidade e sociabilidade no aspecto de superação das diferenças e fronteiras tão nocivas no contexto brasileiro. Nosso delineamento metodológico é de cunho qualitativo, nos amparamos em relatórios institucionais e em documentação pessoal sobre as atividades desenvolvidas em oficinas de teatro no programa de educação integral. Assim, relatamos a experiência formativa, na qual o processo formativo se dá pela lógica de ampliação do espaço escolar e de atividades que estão direcionadas ao cumprimento de metas da rede, com a ampliação de repertório e práticas que contribuam para o desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, na qual se considera a questão territorial.

**Palavras-chave:** Educação não-formal; Sujeitos; Identidades

### NON-FORMAL EDUCATION AND THEATER IN THE SERVICE OF SUBJECTS' EMERGENCE

### Abstract

In this article we seek to reflect on the perspectives and critical-emancipatory political-didactic propositions, regarding the differences in non-formal and formal education. We understand that educational spaces are multiple and what interests us is the understanding of the limits and/or boundaries that may foster a society intensely stratified and disaggregated in the sense of identities, rights,

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em História Econômica pela FFLCH - Universidade de São Paulo (USP). (2012). Possui Licenciatura Plena em História e Pedagogia. É Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE/Unifesp); do Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação (LIEPE/UFRRJ) e do Grupo de Estudos Marxistas (UFF - Rio das Ostras).



exclusions in the field of public policies and production of differences. In this way, we focus on a conception of a critical work methodology, developed over 5 years in a program of integral education, with children from 6-12 years old, under the prism of non-formal education and theater, where we used a didactic-methodological performance to unveil a simplifying worldview and stimulate an ethical and pluralist formation in which the apprehension of social "places" is extrapolated at the same time that significant guidelines of the relationship of identity and sociability are valued in the aspect of overcoming differences and borders so harmful in the Brazilian context. Our scope methodological is qualitative, based on institutional reports and personal documentation about the activities developed in theater workshops in the program of integral education. Thus, we report the formative experience, in which the formative process is given by the logic of expansion of school space and activities that are directed to the fulfillment of goals of the network, with the expansion of repertoire and practices that contribute to the development of young people in situations of social vulnerability, which considers the territorial issue.

**Keywords:** Non-formal education; Subjects; Identities

## 1. Introdução

Conforme Pérez-Gómez (2001, p. 77) "a caracterização do ensino educativo, a finalidade prioritária da escola deve ser fomentar e cuidar a emergência do sujeito". Tomamos essa questão ao pensarmos a atuação da educação social no contexto escolar, ou dos sujeitos escolares e as contribuições da educação não-formal para um movimento de compreensão das desigualdades e das diferenças.

Nos debruçamos aqui sobre a discussão de um relato de experiência advindo de atuação como educadora social em um programa de educação integral para o ensino fundamental amalgamado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de ampliar a jornada escolar; atores educativos e da organização da sociedade civil e espaço escolar, a partir da conceituação das Cidades educadoras; pela Pedagogia das competências e das diferenças.

O referido programa deu-se num município da região metropolitana de São Paulo, e se constituía por uma descentralização da gestão sobre a extensão curricular com atividades formativas variadas e delineadas para em tese atender aos mais diversos processos de constituição de sujeitos em formação, isto é, melhoria do desempenho escolar, principalmente no combinado baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e situação de alta vulnerabilidade social. Isto é, parte da rede municipal é atendida e, das escolas participantes, também parte dos alunos são atendidos, visto a falta de estrutura para o atendimento total ou compulsório do público escolar. O que a princípio denota uma camada de desigualdade a mais na exclusão educativa e de direitos.



Sob o viés da valorização da diversidade cultural e ampliação de espaços para as discussões sobre cidadania, os alunos eram envolvidos em atividades não formativas no aumento da jornada que tinha como mote atuar no contexto das desigualdades e vulnerabilidades.

Os alunos selecionados para atendimento no programa tinham então uma formação delineada por educadores sociais que dirigiam suas atividades sob a premissa do desenvolvimento da cidadania, alguns dialogando com o projeto político pedagógico da escola, buscando consonância entre as ações em torno do mesmo aluno, como também atendendo a uma formação voltada à “melhora” das competências socioemocionais, cognitiva e até mesmo estritamente disciplinar das crianças. O programa preconizava que as oficinas pudessem ser realizadas em parques, praças, quadras, salões comunitários, igrejas e até mesmo na escola, na falta de outra possibilidade. A justificativa era descentralizar o aluno da escola como estrutura formativa, incentivar outros espaços de sociabilidade e racionalidade educativa.

As atividades se davam com crianças de 6 e 12 anos de idade, geralmente eram alocadas no mesmo espaço e oficina, levando o educador a adotar estratégias didáticas que contemplem os percursos cognitivos e afetivos e artísticos que pudessem ser assimilados e aceitos para a multiplicidade do grupo atendido. Os educadores atuam no espaço escolar e ampliam esse lugar da educação a outros ambientes da cidade, em geral espaços públicos, com estruturas aquém da necessidade e direito de tais crianças.

É importante destacar que os estudantes continuam com a mentalidade formativa do espaço escolar, entendem que há extensão da intencionalidade de educar, e com isso também se manifestam do mesmo modo que na escola, o que implica um conflito entre a escola e os educadores sociais, visto que esses paradigmas tendem a ser contestados indiretamente nas práticas educativas e pelos próprios estudantes, por exemplo, quando entendem e usam a liberdade participativa nos espaços da oficina, muitas vezes tendem a cobrar atendimento mais participativo no espaço escolar,.

Conforme Gohn (2009), a educação não-formal apresenta-se como uma modalidade educativa desassociada da educação escolar e sem a mesma burocratização e hierarquização deste contexto. Em geral é desenvolvida por educadores sociais e a lógica de aprendizagem se dá pela valorização do tempo individual e tomando em conta as diferenças e contextos dos participantes. É uma relação de aprendizagem constituída de saberes ligadas à cultura, de integração dos saberes envolvidos e se dá de modo mais flexível e menos hierárquico. A composição de conhecimento abarca aprendizagens de ordem subjetiva e também tem estrita relação com as dimensões de aprendizagem sobre cidadania e direitos, aprendizagem coletiva e para o fortalecimento do coletivo em eixos como: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade. Também faz parte da lógica educativa da educação não-formal: a justiça social; direitos humanos, sociais, políticos, culturais liberdade e igualdade; para democracia; contra discriminação; para exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais (GOHN, 2009, p. 34).

No contexto da educação não-formal empreendida por educadores sociais, dialogamos com Tesser (1995, p. 85), que argumenta que fundamentalmente a educação é um processo aberto que abarca a existencialidade humana. Entende o autor que “a ação de questionar e problematizar é a essência do processo pedagógico”, numa referência a uma educação voltada a uma epistemologia pedagógica capaz de ensinar os alunos “a pensar criticamente (...) engajar-se em novos tipos de questionamentos de formulação de problemas apropriados para a transformação da realidade educacional”.

Por esse viés se manifesta a intencionalidade da educação emancipatória, voltada à constituição de sujeitos a partir da interioridade e não apenas submetidos à exterioridade de uma estrutura política que marginaliza crianças e jovens, através de seus processos simbólicos e estruturais.

Pensando as implicações do currículo como força estrutural no contexto escolar, buscamos dialogar com as possibilidades de ultrapassar a aludida centralidade do conhecimento e sua organização e pensar o contexto das relações sociais que são experimentadas no espaço formativo escolar formal ou não-formal. Essa questão reforça o entendimento de que a escola é o lugar de intensas disputas por um projeto societal que busca sua hegemonia; marcadamente é, em muitos sentidos, um espaço de reprodução do *status quo*, pois a vida fora da escola também se reproduz nesse ambiente. Os tensionamentos experienciados no dia a dia fora da escola se ressignificam ou são reproduzidos, tais como as questões morais, da violência cotidiana e doméstica.

Compreendemos que os meandros educativos formais e não formais estão encarnados de subjetividades e as lógicas do campo objetivo que podem limitar ou cercear elementos constitutivos básicos dos sujeitos em formação, isto é, a liberdade em aprender a partir de uma racionalidade que atente ao seu contexto e suas questões. Os caminhos de uma formação humana e cidadã estão diretamente relacionados com as formas participativas às quais os indivíduos ou grupos podem acessar seus direitos e pautas. É importante considerar, na lógica dos conteúdos e das relações sociais, quais elementos constituem os caminhos para novas formas de produção de conhecimento e relação educativa.

## **2. Premissas do fazer docente: entre a educação formal e não-formal, estão educadores e educandos**

Boaventura de Souza Santos (2006) nos indica a relação de uma força rebelde, uma vontade e uma ação para a superação do conformismo e da naturalização das desigualdades. Segundo o autor, esses elementos compõem a estrutura da racionalidade das diferenças e, neste sentido, uma atuação no presente e com perspectiva também ao futuro, sob a ótica da inclusão das “diferenças”, e deve ser aposta para a emancipação. Consideramos que o tema é complexo, visto ser necessário dialogar com a multiplicidade de vieses e

deslocamentos da própria intencionalidade do que se concebe como inclusão, participação, representação e espaços de argumentação e decisão.

Tendo compreensão, conforme Ball (2014), que entre as demandas educativas via currículos delineadas por estruturas de *compliance*, que se organizam em rede a fim de centralizar uma dada visão de mundo, consideramos que nessa fórmula se expropriam o direito à multiplicidade de elementos constitutivos das relações humanas nos contextos educacionais formais e não-formais. Inclusive atuando nos programas formativos de qualificação docente delineados para a conformação de um determinado ideário, isto é, fazer com que as práticas educativas possam atender esses elementos e obstaculizando as ações voltadas à superação das tensões sócio-históricas, atuando também na construção da superação do senso comum (GRAMSCI, 1975), a partir de um tensionamento entre as fronteiras que separam os sujeitos de sua formação omnilateral e a formação interessada a um dado modelo societal.

A partir do exposto, assentimos com Santos (2006) quanto a relação de subalternidade que assumimos e anuímos ao nos conformar ou naturalizar as desigualdades. O autor delineia que aí precisamente se estabelece a fronteira que separa os sujeitos. Tal fronteira é um divisor societal plasmado por uma “anulação” dos problemas estruturais que formam a organicidade da naturalização das diferenças e uma nulidade dos sujeitos. De acordo com autor, uma separação que encobre uma efetiva invisibilidade social, fruto do silenciamento (advindo da repressão estrutural a que as sociedades e grupos têm sido sujeitados e que acabam por reproduzir na lógica das expansões coloniais) e a diferença como cultura da exclusão:

No diálogo intercultural, temos de produzir uma luta contra duas frentes. Uma é a política de hegemonia: não há outras culturas críveis. A outra é a política de identidade absoluta: há outras culturas, mas são incomensuráveis. Não nos serve nem uma política de hegemonia nem uma política identitária fundamentalista, mas, como sempre, uma via nova não é fácil, porque às vezes temos de encontrar o que é semelhante, e o semelhante é um ponto de partida, não de chegada (SANTOS, 2007, p. 55).

Em termos concretos, entendemos que uma abordagem integrativa — isto é, pela totalidade analítica e crítica das potencialidades e desafios do sistema educativo e seus atores, ademais de formas organizacionais e disputas — é o que move qualquer espaço transformador e agregador no sentido de efetivamente concretizar mudanças significativas para os mais diversos seres sociais em convivência, visto que uma sociedade que visa superar as diferenças, as exclusões e as marginalizações deve se organizar pautando e assumindo um compromisso a partir de uma racionalidade não apenas focal, que por vezes pode suscitar outras formas de desigualdades.

Isto é, para a superação das diferenças se faz necessário nos vermos também numa totalidade. E talvez aí resida a força rebelde que Santos (2007) acredita ser o gatilho para a ação contra as desigualdades e uma educação



inclusiva. Compreender que ser educador, conforme Pérez-Gomez (2001), significa também ser um pesquisador, um articulador e um ente em processo de aprendizagem sobre seu "objeto" e sobre si mesmo em relação ao *corpus* social em que atua. Essa é evidentemente uma questão que apesar de basilar é pouco valorizada, visto as precarizações e violências a que esta profissão está sujeita.

Conceber uma atuação voltada para o entendimento das diferenças e da realidade deveria ser a premissa para o trabalho docente, isto é, saber a quem vai educar e para quê.

Diante do contexto em que se produz desigualdades e marginalizações há uma intensificação de disputas por espaços de representação e identidades. Nesse sentido, Gurza Lavalle (1999, 2003) nos orienta a observar as direções sociopolíticas que constituem os espaços públicos e a identidade nacional forjada por processos históricos que se intercambiam e reconectam com as formas de poder, domínio dinamizados pelos avanços e recuos que assumem os atores sociais (excluídos e incluídos) na esfera pública e o *ethos* de exclusão [senso coletivo] que constitui este espaço (GURZA LAVALLE, 2003).

Conforme Galerand e Kergoat (2014), o reforço das análises sociais devem compreender uma valoração da reflexão sobre as articulações das relações de poder, unificando elementos que superem as abordagens que podem mascarar elementos conjunturais, históricos e de uma racionalidade da exclusão, que se forma numa interrelação entre categorias fundamentais, tais como relações sociais, identidades, classes e os paradigmas de consenso que sustentam a dinâmica que marca os conflitos sociais.

Galerand e Kergoat atentam para a concepção de "consustancialidade", que implica uma forma de ampliar o debate das diferenças e desigualdades sob a compreensão integradora entre elementos aparentemente distintos, mas com propriedades, estruturas e intencionalidades em comum, tais como as que reificam as relações sociais; raça, gênero, assim como de identidades e classe. As autoras dialogam na perspectiva de ampliação da interseccionalidade, entendendo os riscos para não se incorrer no reforço das diferenças e da naturalização de outras desigualdades. Isso é, pela consustancialidade se considera o entrelaçamento de diferentes opressões a partir de uma compreensão dinâmica das relações de poder e se refuta a aplicação mecânica de análises puramente culturais, principalmente, por razão de quem assume os discursos das diferenças como mercado.

É fundamental destacar a preocupação com o modo de nos embrenharmos nas discussões que devem privilegiar também o panóptico a que estamos submetidos, seus mais variados ângulos, inclusive nossa realidade específica e as contraposições de outras sociabilidades que não podem ser empregadas com o mesmo viés analítico dos olhares do norte e sul, da conformidade subsumida e da leitura sobre a condição humana.

Ademais, é fundamental compreender os entes que assumem ou supõem assumir o ideário formativo em torno das questões das diferenças, lembrando que estamos sujeitos a uma tomada de narrativas e pautas por parte daqueles que lucram com as diferenças e as fronteiras sociais. Isto é, a imensidão de



entidades sem fins lucrativos, por exemplo, que assumem pautas e conformam para si espaços de atuação em detrimento de movimentos sociais que se veem com espaços representativos reduzidos, ou com baixa permeabilidade no hall de discussão política. Dagnino (2004) denomina isso como confluência perversa, isto é, a cooptação das demandas e das condições de participação, em que discursos e pautas que versam sobre os direitos e a cultura acabam por serem desviados para os interesses do capital. Uma retórica que serve para marcar e ampliar espaços desiguais de participação e de cidadania.

Portanto, depurar a conjuntura e a formação do *ethos* psicossocial, econômico e cultural é um desafio constante, principalmente na educação, lugar de intensificação da dinâmica cultural expressa socialmente. Penna (2018), em suas considerações sobre a relação entre professores, alunos e conhecimentos na escola, nos conduz a uma leitura das condicionantes institucionais implicadas nas práticas educacionais. A escola é espaço de socialização e cada uma carrega seus modos de compreensão e interação com o conhecimento. Para a autora, “os objetivos declarados da escola, relacionados a diferentes contextos e que dizem respeito a necessidades sociais de formação das futuras gerações, são importantes para se compreender as práticas de ensino levadas a cabo em seu interior” (p. 199). Mesmo com intencionalidades há distorções e processos singulares e disformes de adaptação, assimilação e implementação entre os objetivos e as práticas.

Para Pérez-Gómez (2001), a escola é o lugar de tensionamentos sociais e culturais, e, ao mesmo tempo, é o espaço que tende a ignorar:

[...] as peculiaridades e as diferenças do desenvolvimento individual e cultural, impondo a aquisição homogênea, a maioria das vezes sem sentido, dos conteúdos perenes da humanidade, como também esquece ou despreza em geral os processos, as contradições e os conflitos na história do pensar e do fazer, e restringe o objetivo do ensino ao conhecimento, desatendendo, assim, o amplo território das intuições, das emoções e das sensibilidades, assim como as exigências contemporâneas das mudanças radicais e vertiginosas no panorama social. O outro lado, sem necessidade de cair no extremo de afirmar o relativismo absoluto, a indiferença ética do ‘vale-tudo’, nem a identidade inquestionável das diferentes culturas, parece necessário reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único marco cultural, um único modelo de pensar sobre a verdade, o bem e a beleza. A cultura ocidental, que orientou e, frequentemente, sufocou as proposições da escola em nosso âmbito, se esfacela em um mundo de relações internacionais, de intercâmbio de informação em tempo real, de trânsito de pessoas e grupos humanos. Por isso, os docentes e a própria instituição escolar se encontram diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 77).

A partir dessa compreensão, a escola atua sob certo ajustamento. Apesar de suas características aparentarem permanências, é espaço em constante transformação, tanto via práticas pedagógicas, quanto os sentidos escolares também. A análise da atuação dos professores e os sentidos de suas ações mostram-se fundamentais para se entender a escola e suas complexidades. Penna (2018) levanta uma problematização fundamental: afinal, o que fazem os professores e qual é ou tem sido a função da escola? A resposta se dá a partir de um selecionado grupo de pesquisadores da área em que se apoia a autora, e o direciona para o entendimento de que a escola é espaço de disputa constante, de concentrada ação em aspectos moralizantes e disciplinarizações na formação dos alunos. Essa cultura escolar reconfigura o fazer docente e a relação com o conhecimento.

De modo mais claro acompanhamos o que Penna (2018) define como a implementação de um currículo instrumental, resultado de políticas educacionais de cunho neoliberal orientadas por organismos internacionais. Outra questão trazida pela autora, e que dialoga com o momento atual, é a representação do pouco espaço para formação da autonomia intelectual, em que cabe aos professores definirem estratégias de aspecto pragmático a fim de dar sentido ou função útil ao conhecimento aplicado, o que representa uma configuração de forças cada vez mais em disputa, basta vermos os ataques à autonomia docente, e à democratização escolar

O que em verdade não passa de uma ampliação das políticas neoliberais e sua verve simplificadora e “neutralizante” sobre a dinâmica social crítica; na educação precisamente, um discurso sobre combate à desigualdade, qualidade educacional, um discurso com caráter universalizante que desloca os sentidos das especificidades, da conjuntura histórica e social, ademais das iniquidades que circundam o espaço escolar não apenas em seu entorno, mas também em seu interior, como se houvesse sociedades sem contradições e conflitos. Para Perez-Gomez, a sociedade do conhecimento no percurso neoliberal e sua via pós-moderna visa plasmar as diferenças com o discurso de acesso universalizante, quando na verdade universaliza uma dada concepção de precarização da educação e do conhecimento, no qual reforça as diferenças e a exclusão de uma educação crítica, plural e dinâmica em relação à complexidade na qual estamos inseridos.

Em resumo, a implementação de políticas públicas educacionais e seus currículos estão manifestos numa lógica que desconsidera a escola (territorial), os contextos profissionais, contextos materiais e os contextos externos. E esses elementos, conforme Ball (2014), têm que ser considerados para entendermos como as políticas chegam nas escolas, e mais: como são efetivamente assumidas.

Perez-Gomez (2001) argumenta que educação é um espelho da sociedade, pois é lugar de interação entre as contradições sociais, as simbologias próprias da sociabilidade humana, ademais da reorganização, evolução e recriação de um dado ideário — isto é, o conjunto de significados, expectativas e comportamentos — se enraízam e sobrevivem é porque manifestam um certo

grau de funcionalidade para se desenvolver nas condições sociais e econômicas do meio” (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 14). No entanto, segundo o autor, a escola é também a representação de subculturas que são antagônicas ou não aderentes ou aquiescidas à cultura escolar. Por isso a atenção à representação no fazer educativo, aos atores envolvidos e a assimilação de um dado ideário normativo torna-se essencial quando discutimos as diferenças e as marginalizações que podem ser reforçadas, visto a cultura autoritária e de múltiplas violências nas quais estamos sujeitos em democracias frágeis e estruturas sociais marcadamente excludentes e deficientes no que concerne à participação política (BACELAR, 2003; DAGNINO, 2004; VITULLO, 2006).

Desmond Arias y Goldstein (2010) e Bacelar (2004) nos lembram que os sentidos das diferenças na América Latina, se constituem pelos aspectos formais de superação dos modelos repressivos, que na prática se concentram em relações cotidianas e sociabilidades conflitivas, fragmentadas, pautadas em medo, instabilidade política, econômica, violências dos sistemas de acesso à justiça. Sociedades, como, por exemplo, a brasileira, têm o sentido da democracia constituída pela diferença, isto é, pelas fronteiras entre cidadania e as estruturas permanentes de violência, seja no âmbito das relações familiares, coletivas e políticas.

Temos multiplicidade de diferenças que se constituem no espaço escolar, tanto da lógica de acesso à educação quanto a sua formação neste espaço. Ao compreendermos a tomada de espaços formativos por instrumentos organizacionais voltados a uma dada visão simplificadora de mundo, onde as diferenças “devem” ser plasmadas por instrumentos moralizantes ou desviantes, isto é, conforme Dagnino (2004), as demandas e atuação da sociedade civil, como entes plurais e politicamente engajados, têm sido substituídas e marginalizadas pelo papel centralizador, desempenhado e exercido por ONGs (Organizações Não-Governamentais), Terceiro setor e Fundações, que concentram e reorganizam pautas no âmbito das políticas públicas, e com isso têm tido sua caracterização associada a movimentos da sociedade civil, legitimando, dessa forma, parte de suas ações. Segundo a autora:

Grande parte da interlocução entre o projeto neoliberal, que ocupa majoritariamente o aparato do Estado, com o projeto participativo se dá justamente através daqueles setores da sociedade civil que se engajam nessa aposta e passam a atuar nas novas instâncias de participação junto ao Estado. Nesse sentido, a coincidência na exigência de uma sociedade civil ativa e propositiva, que estes dois projetos antagônicos apresentam, é, de fato, emblemática de uma série de outras ‘coincidências’ no nível do discurso, referências comuns que, examinadas com cuidado, escondem distinções e divergências fundamentais. Assim, o que essa ‘confluência perversa’ determina é um obscurecimento dessas distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa (DAGNINO, 2004, p. 99).

Pela tese de Dagnino (2004), vemos que há um processo de deslocamento do direito à participação, em que decisões políticas são cercadas de centralização e autoritarismo, questões opostas às necessidades de uma sociedade plural e heterogênea, como a do Brasil. Ou seja, há um deslocamento no entendimento da representatividade, tanto por parte do Estado quanto por parte de atores da sociedade civil. No caso das ONGs, por exemplo, essa representatividade parece se deslocar para o tipo de competência que possuem: o Estado as vê como interlocutoras representativas na medida em que detêm um conhecimento específico que provém do seu vínculo (passado ou presente) com determinados setores sociais: jovens, negros, mulheres, portadores de HIV (Vírus de Imunodeficiência Humana), movimentos ambientais etc. Portadoras dessa capacidade específica, muitas ONGs passam também a se ver como 'representantes da sociedade civil', num entendimento particular da noção de representatividade (DAGNINO, 2004, p. 101).

Bacelar (2003) amplia a questão ao considerar as implicações do projeto neoliberal no Brasil. Conforme sua visão, não pode ser analisado somente sob o prisma da inserção no sistema globalizado, mas também sob a ótica das reformas de estado, bem como do movimento de reestruturação produtiva e financeirização. Essa abordagem é múltipla e não pode ser tangenciada, muito menos desatrelada da ótica político-ideológica do projeto neoliberal e conservador. A pesquisadora argumenta:

[...] a visão de 'quanto menos Estado e quanto mais mercado, melhor; quanto mais individualidade e quanto menos coletividade, melhor'. Essa é a perspectiva dos dirigentes mundiais. E é ela que impregna todas as sociedades neste final de século. Trata-se de uma abordagem que favorece as mudanças que estão acontecendo no mundo real, para que o capital globalizado circule no mundo inteiro. Quanto menos Estado nacional houver, melhor será para a realização dessa tendência. Nesse processo, redefine-se o papel dos Estados nacionais. Criam-se instâncias supranacionais, como o Parlamento Europeu. Há menos Estado na produção, menos Estado na regulação e, portanto, mais mercado, o que é ótimo para viabilizar o projeto neoliberal (BACELAR, 2003, p. 06).

A partir de Lopes (2008), vemos que os saberes e métodos escolarizados carregam consigo, também, uma dada intencionalidade que não é só da política educacional e do delineamento curricular, mas há uma construção social e política dos atores envolvidos no processo escolar. Lembramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 1º: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais."

Isto é, não apenas a escola, mas diversos conjuntos sociais formam e educam. O fenômeno educativo então é múltiplo, e mesmo dentro das instituições formais de educação há elementos desse processo, pois seus atores são humanos, portanto, experiência viva em constante formação, e aí reside a

disputa. Para nivelar e estandardizar a educação temos cada vez mais um severo controle sobre a formação docente, pelos mais diversos institutos que financiam ou são financiadas para tal fim. Questão que acompanhamos mais detidamente na imposição de metrificação de resultados.

Lembramos que apesar da discussão não ser o currículo e as práticas escolares no âmbito formal e sim da educação não-formal, o referido programa aqui discutido é voltado para educação integral de estudantes da educação pública em regime de parcerias público-privadas com atuação delineada por uma intenção pedagógica complementar às demandas escolares, inclusive levando em consideração desempenho, comportamento e sociabilidades diversas. Desse modo, a expressão de ideologias diversas (ONGs; Fundações; o Compliance na formulação das políticas públicas educacionais; gestão escolar etc.) acabam por aglutinar-se e expressam-se também no ambiente e práticas da educação não-formal.

Isto é, a formação dos sujeitos como cidadãos está tomada por entes que desvalorizam a estrutura histórica, cultural e humana dos indivíduos e a complexa sociedade brasileira, Casimiro (2015) discute tais elementos ao desvelar a forma como a compreensão sobre educação está intrincada aos processos políticos e aos valores hegemônicos que precisam ser questionados:

Entendemos que a educação é uma atividade na qual tanto os processos de comunicação quanto os processos políticos estão mutuamente imbricados. Trata-se de uma necessidade contingente. É uma necessidade que não depende de alguma essência dos sujeitos e dos objetos. É uma necessidade que depende das condições de existência (CASIMIRO, 2015, p. 499).

Tendo a compreensão dos elementos acima discutidos, sob o olhar das implicações do trabalho do educador social, nos debruçamos e voltamos à concepção discutida por Santos (2006, 2007) quanto a produção de uma alternativa à hegemonia que barbariza as relações humanas. Para estar em consonância com um empenho epistemológico crítico e em ação reflexiva e rebelde o suficiente para promover condições subjetivas e objetivas de superação das relações sociais capitalistas.

### **3. Metodologia**

Nosso delineamento metodológico é de cunho qualitativo, nos amparamos em relatórios institucionais e em documentação pessoal sobre as atividades desenvolvidas em oficinas de teatro no programa de educação integral. Buscamos através destes instrumentos relatar a experiência formativa de crianças matriculadas nas referidas oficinas, nas quais o processo formativo se dá pela lógica de ampliação do espaço escolar e de atividades que estão direcionadas ao cumprimento de metas da rede, com a ampliação de repertório e práticas que contribuam para o desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, na qual se considera a questão territorial.

#### **4. Resultados e discussões: O teatro como recurso de (des)construção de narrativas**

O teatro é uma ferramenta discursiva e impregnada de intencionalidade educativa, a linguagem expressa nesta arte reflete a própria constituição do pensamento e da racionalidade humana posta em discussão por meio da narrativa (WILLIAMS, 2011).

Na Grécia Antiga, a formação do cidadão da *pólis* ocorria organicamente via instâncias pedagógica, ética e estética, entre outros meios, pela poesia épica (JAEGER, 1995). A partir do século V a.C., as apresentações cênicas traziam em seu bojo os valores religiosos, sociais e políticos tidos como sendo essenciais para a convivência na sociedade, pautada pelo poder aristocrático e com rígidos controles hierárquicos. A democracia, nascida na Grécia, trouxe algum espaço para a contestação, mormente pelas comédias e suas críticas cáusticas. Daí podemos afirmar que o teatro está intimamente relacionado à educação, tenha esta um corte conservador ou mais questionador a respeito das regras que regem a sociedade.

Na Idade Média, as atividades teatrais que se insurgiam contra os poderes estabelecidos sofriam perseguição e censura, pois os poderosos não suportam a ação corrosiva do humor que troça de instituições carcomidas e hipócritas, apesar destas produzirem uma aparência de supostas virtudes completamente divorciadas da realidade concreta das pessoas.

Contemporaneamente, Brecht revoluciona o teatro ao incorporar os diferentes conhecimentos das mais diversas áreas científicas para estudar e compreender os mecanismos de manipulação política e socioeconômicas com o objetivo de produzir um debate fecundo sobre as condições para transformar a realidade com interferências realizadas a partir do diagnóstico e de articulação de extenso conjunto de forças sociais e políticas. Ou seja, a arte tem uma função social, e ela pode servir para endossar o existente ou para se insurgir contra as condições de vida não-aceitáveis (BRECHT, 2004).

O teatro aporta recursos fundamentais no sentido de liberar e potencializar a sensibilidade de participantes das atividades cênicas em suas diferentes modalidades. No contexto escolar, as artes da cena contribuem para a autopercepção e reconhecimento dos envolvidos, possibilitando a emergência de descobertas e o estímulo para atentar sobre caminhos que se abrem para indivíduos e o coletivo envolvidos. Jogos teatrais, improvisações lúdicas, textos e outros recursos são mobilizados para a ação sociocultural e pedagógica. Além disso, como observa Jamenson (2013, p. 16) "nenhuma das grandes civilizações pré-capitalistas clássicas jamais duvidou que sua arte tivesse alguma vocação didática fundamental".

A pedagogia do teatro de um mestre como Sábato Magaldi (1989, 2015) que se debruçou intensamente sobre a dramaturgia nacional e estrangeira; os questionamentos de Brecht sobre o teatro culinário e suas instigantes propostas de superá-lo; as inovações trazidas por Augusto Boal (1977, 2000); os repertórios múltiplos a partir dos quais poderíamos lançar mão para atuar com

rigor e o entendimento de que devemos compreender o espaço em que desenvolveremos nosso trabalho, se defrontando com seus impasses, suas contradições e, ao mesmo tempo, com as possibilidades de intervenção.

Nosso intuito é relatar a experiência que tivemos de educação não-formal no ambiente escolar ao trabalhar com os referidos recursos teatrais em circunstâncias específicas de uma realidade periférica de crianças sujeitas a múltiplas vulnerabilidades. Cabe ressaltar, portanto, que a formação não era dirigida para atores/atrizes, mas oferecer às crianças acesso ao estético e suas virtualidades para que, na medida do possível, elas encontrassem espaço para escuta e formas de expressão de suas inquietudes, criatividade, potência humana, dificuldades e desejos.

[...] o teatro vem sendo trabalhado, nas mais diversas instituições educacionais e culturais, preferencialmente, a partir da prática com jogos de improvisação, e isto porque se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo (DESGRANGES, 2006).

Na educação não-formal e formal o teatro é utilizado como forma de entretenimento, como atividade formativa para o desenvolvimento de outras atividades formativas e como espaço de expressão artística, pessoal ou coletiva. Em projetos sociais abarca diversos elementos da forma narrativa e de possibilidades de mediação do conhecimento e das realidades sociais e históricas, isto é, o teatro é uma representação da dimensão e dinâmica social, por meio do teatro, amplia-se linguagens que servem à uma compreensão dialética do mundo, ultrapassando o senso comum e subsidiando uma dada oportunidade intelectual e cognitiva de atuar no sentido gramsciano do bom senso.

Conforme Rezera e Lopes (2022, p.77), "na educação não-formal, os educadores sociais da área de teatro se defrontam com um público muitas vezes estigmatizado, que comumente tem seus saberes e cultura desvalorizados". As práticas educativas em torno do teatro podem suscitar novas percepções e atitudes dos seus participantes, a partir da ação educativa que se empreende. No que concerne às práticas lúdicas teatrais e sua relação com a consciência individual e coletiva, há uma necessária construção e/ou ressignificação do universo mais amplo ao qual o indivíduo e suas questões culturais, político-econômicas e sociais estão relacionados, assim afirmam Reverbel (1997); Kishimoto (2003); Boal (2013).

O teatro expressa uma abordagem metodológica que no mundo educativo manifesta capacidades transformadoras, o uso de múltiplas linguagens. Por exemplo, favorece processos de significação e ressignificação da consciência interna e externa, isto é, uma leitura subjetiva e objetiva sobre o



universo no qual estamos inseridos. Conforme Raymond Williams (2011), a educação é o lugar privilegiado para a compreensão da racionalidade humana, política e decisórias da sociedade complexa em que vivemos; portanto, espaço onde organicamente se expressam as decisões sociais e as práticas culturais. Desse modo, a apropriação da linguagem e de sua codificação é crucial para nos entendermos no mundo, assim como o projeto de sociedade, porque na escola tais linguagens expressam-se no delineamento e práticas curriculares, na didática e políticas educativas.

Reverbel, 1997 e Boal, 2013 indicam que a educação integrada às práticas teatrais fomenta a dinâmica do indivíduo em sua forma pessoal e muito mais, o empodera através de uma nova forma de sociabilidade, estimula práticas de cidadania que ultrapassam o contexto educativo, isto é, abre possibilidades de interpretação e atuação no mundo, sob uma perspectiva consciente, democrática, participativa, enfim, contribui para a formação do ser político.

Isto ocorre por que os recursos teatrais nos ensinam e nos permitem tratar e dialogar com a alteridade e as formas de discurso, de leituras e presença no mundo. A formação educativa, por meio do teatro, utiliza-se de repertórios teórico-práticos fundamentais no processo de transformação humana, a linguagem em suas vastas formas de anúncio proporciona o reflexo dos significados expressos em mensagens simbólicas que se reproduzem numa cadeia de processos culturais. Ademais, é uma ferramenta que por si educa para o autoconhecimento e valorização, como promove integração social, atitudes de solidariedade, colaboração e compromisso coletivo (CAVALIERI, 1997; SLADE, 1978; SPOLIN, 2001; ASLAN, 2003).

Sabemos que desde o momento em que o indivíduo se apropria de si mesmo, de forma física e intelectual, através do conhecimento, da alteridade, do respeito construído, do direito compreendido, das disputas de ideias e ideais, este se permite expandir e, então, se desenvolve em sua totalidade (REVERBEL, 1997).

Esses elementos discutidos até o momento nos servem como categorias analíticas fundamentais para a compreensão de atividades formativas que buscam trabalhar sobre a multiplicidade de marcos culturais que o espaço escolar desconsidera ou toca com luva de pelica, evitando o necessário aprofundamento para ações efetivamente transformadoras e que exigem uma atuação, no sentido proposto por Santos (2007), utópica, rebelde e pautada num amplo conhecimento acerca dos elementos que constituem as diferenças, as fronteiras no percurso educativo. Desse modo, destacamos que pela educação social, no âmbito das práticas de educação em teatro, se valoriza o componente pedagógico da participação, em que o processo de transformação cultural e política seja experienciado na prática por alunos, mesmo que diante do microcosmos da oficina e das intervenções no espaço escolar.

Destacamos em nossa análise algumas considerações dos principais elementos que constituem a formação de estudantes do programa de educação integral ao qual nos referimos no início deste artigo, e que é a fonte de experiências concretas frente as ambiguidades e desigualdades a que este grupo

estava sujeitado. Delineamos aqui, através do acervo constituído ao largo de 5 anos de atividades em educação social, no contexto de formação de estudantes da rede pública, as experiências que nos parecem significativas por se expressarem muito latentes em nossa experiência na educação e na sociedade como um todo. Recordando que não implicamos nomes e dados pois tais observações são de cunho pessoal advindo de anotações e análises do cotidiano de trabalho com crianças de 6-12 anos de idade em oficinas de teatro no contexto da educação social. Aqui temos um olhar de um educador que é externo à escola e, ao mesmo tempo, nela atua. Segue, então, a visão sobre os alunos no contexto escolar *stricto sensu* e no contexto das oficinas em si.

Ao largo do percurso de trabalho com o público descrito acima, com atividades formativas no âmbito do teatro, podemos averiguar que a educação é uma luta constante e não apenas na esfera das proposições e articulações decisórias sobre política educacional, seu currículo e seus recursos, mas também a reprodução destes elementos na pequena política (Gramsci, 1975), isto é, no cotidiano escolar, que efetivamente aceita ou rechaça as determinações sociais e do campo decisório, democrático e representativo, o direito ao acesso e à permanência (afirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001), nos pareceu a tensão mais grave no contexto escolar.

O artigo 205, da LDB, orienta sobre o direito de todos para o preparo da pessoa para o exercício da cidadania, constitui-se de um direito de todos e um dever do Estado e da família. Ou seja, todos têm direito à educação. Neste artigo, vemos que os objetivos da educação brasileira são pautados para o desenvolvimento dos indivíduos para a cidadania e o trabalho, o que implica compreendermos a que cidadania e a que trabalho se desenvolve numa dada conjuntura de expropriações e violências. Já no artigo 206 da LDB, sobre os princípios que devem orientar o ensino, entre os quais: igualdades de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade nos mostram uma intencionalidade que deve ser valorizada e efetivamente cobrada, pois são os temas mais controversos quando pensamos o cotidiano escolar.

A escola de Educação Básica é descrita no Art. 13 da Resolução 04/2010, que versa sobre novas formas de assumir o rito escolar e a sociabilidade, atentando a educação como espaço de ressignificação e reconstrução das identidades culturais; organização do trabalho escolar pelo viés da multidimensionalidade.

Todos esses elementos em conjunto e adicionados dispositivos de programa suplementares deveriam assegurar o acesso e instrumentos de permanência, mas não somente isto, também consta uma necessária abordagem sobre o espaço educativo que é imprescindível à qualidade desta permanência. Nesse conjunto estão a qualidade nutricional da refeição oferecida pelo espaço escolar; a relação autoritária e violenta a que alunos são submetidos

para a disciplinarização, a falta de vínculo, ademais da violência psicológica que alunos (e familiares) “fora” do padrão são submetidos; a falta de instrumentos estruturais para a utilização da escola; a falta de instrumentos participativos e decisórios sobre as questões escolares.

Vemos que, dentre os temas com maior incidência de baixa resolução de conflito dentro do ambiente escolar e que era transbordado para as oficinas, estavam a questão racial e a de violência de gênero. Considerando estes como temas que aparecem constantemente no dia a dia das atividades com as crianças, sendo elemento de conflito cotidiano e que requer constantes intervenções dada a acintosa presença de violência reproduzida contra aqueles que “destoam” do padrão assumido como “ideal” e, obviamente, a violência a que estão todos sujeitos, meninos e meninas pela lógica das masculinidades hegemônicas (BAKER, 2005, 2011).

Entendendo que as relações de gênero configuram-se como um dos eixos centrais que organizam nossas experiências no mundo social, e que a compreensão das distinções e distâncias de papéis sociais na análise histórica e das práticas sociais sobre o tema abarca a pluralidade de elementos das sociabilidades, bem como os elementos do racismo estrutural em que nossa sociedade é forjada, buscamos desenvolver, através das oficinas de teatro, a capacitação e empoderamento para a análise crítica sobre os diversos papéis de gênero desempenhados pelos homens e mulheres na sociedade e sua relação com os mecanismos de divisão social pelas categorias de raça, gênero e estruturas de poder.

Tomando em conta a faixa etária e a especificidade territorial, ademais a relação afetivo-cognitiva e ética do trabalho educativo com crianças e jovens, nos amparamos em recursos metodológicos e didáticos lúdicos que pudessem dialogar de modo aprofundado com as experiências vividas pelo grupo, de maneira a fomentar exercícios estéticos e formativos visando a compreensão de como se dão as desigualdades. Foram delineados os fundamentos abaixo para a execução de atividades formativas:

- Atenção a outras realidades e compreensão da própria;
- Estímulo à capacidade argumentativa através de debates;
- Noções das práticas de violência e a importância do seu combate;
- Discursos e práticas de superioridade x inferioridade e intolerância;
- Postura crítica e ativa no combate às práticas de violências, intolerância e desigualdades, tanto na esfera privada como pública;
  - Dialogicidade;
  - Alteridade;
  - Fortalecimento da capacidade argumentativa e valorização de seus olhares;
  - Capacidade crítico-analítica.

Metodologicamente nos debruçamos em compreender a estrutura territorial do público atendido. A partir do conhecimento sobre a comunidade escolar, nos empenhamos em constituir um plano de atividades composto de levantamento das dificuldades de relacionamento no ambiente escolar,

violências simbólicas e estruturais a que estavam sujeitas estas crianças, suas famílias e comunidade.

Nos escoramos num processo de escuta ativa e jogos teatrais que nos possibilitavam chegar ao ponto alto do *corpus* da questão, e daí desenvolver um inventário para iniciar propriamente as atividades formativas, que se deram por um processo de reconhecimento dos comportamentos atitudinais dos estudantes, fator essencial para a constituição de consciência de si e posteriormente do outro. Desenvolvemos então uma prática voltada a um universo particular que caminha para o coletivo, que consistia em:

- Estudo sobre sua origem. Os alunos tinham como tarefa entender quem eram seus familiares e inclusive as ausências de pais e mães neste processo. A partir desse momento, cada aluno aprendia sobre si, se manifestava uma forma de conhecimento de sua história, seus relatos não eram compartilhados com os demais alunos, e sim discutidos entre os educadores com cada criança, depois eles eram desenvolvidos sob formas de narrativas na perspectiva de contações de histórias levando em conta a manifesta ludicidade que implica o trabalho formativo em teatro e na infância;

- A partir do primeiro processo, os alunos realizam uma atividade de construção de um boneco que o represente; este boneco deve conter traços da personalidade que as pessoas dizem sobre o aluno e sobre o que o aluno pensa de si mesmo. São dados aos estudantes pequenos recortes de tecido que têm um significado já delimitado pela nova apropriação de conhecimento, e em seguida a esta atividade os estudantes vão vestindo os bonecos. O boneco é utilizado como apoio afetivo para alguns, como instrumento de atividade teatral para os mais tímidos ou ainda desprovidos de autoestima, visto as violências a que estão sujeitos;

- Jogos sobre inquietações e questionamentos, os jogos dramáticos contribuem para a resolução de determinadas questões. A imagética e a narrativa constituídas pela intenção inicial manifestam-se numa forma concreta quando interpretada, fortalecendo o indivíduo e o grupo a participar de um modo ainda exercido para resolver alguma questão. Também jogos teatrais que os transporte para uma realidade idealizada, onde a liberdade de escolha seja inquestionável, desde que não haja dano físico ou emocional a outrem. Neste caso, tivemos alunos que se vestiram de "menina", pois tinham curiosidade. Muitos interpretavam a volta de um ente querido num contexto de uma vida familiar de paz (geralmente estes eram irmãos ou outros parentes mortos pela ação da polícia; pais que saíram da prisão); outros interpretavam uma vida de rico (que consistia na percepção de alguns, como ir à praia, poder comer carne na churrascaria etc.). Anuindo com Slade (1978), entendemos que no jogo dramático cabe a valorização da reflexão e experimentação como função básica do estímulo da criatividade e da capacidade reflexiva, e por essa lógica é que utilizamos aquela ferramenta.

- Os estudantes têm um espaço para conectar-se com exercícios corporais, onde podem expressar os comportamentos que vivenciam e reproduzem no sentido de superar as distâncias que têm de si e dos colegas; para tanto, toda atividade é precedida de um momento de relaxamento e integração com os demais, um pacto pelo direito ao momento de silêncio e a necessária introspecção do outro para seguir as atividades individuais e coletivas.

Buscávamos ao final das oficinas contribuir com múltiplas habilidades e formas de expressão, tais como: confecção de cenários, instrumentos musicais, danças,



canções e poemas e a composição de uma dramaturgia que fosse advinda dos alunos. Constituímos esquetes circenses, dramáticas e épicas, cujas temáticas dialogavam com as relações que os alunos desenvolviam no decorrer de seu processo formativo. Outra característica que se constituía como objetivo das atividades era a inclusão, a racionalização e a crítica das ações comportamentais entre alunos e alunas. Procurávamos que os estudantes reconhecessem seus próprios valores e qualidades, fossem capazes de entender as desigualdades e as diferenças, mas não serem sujeitos destas, isto é, não as reproduzindo ou mesmo não aceitando que recaia sobre eles mesmos. Isto porque entendemos que o percurso formativo do aluno deve ter espaço de interlocução qualitativa, onde discutam seu senso comum e o ultrapassem por si mesmos, amparados no conhecimento, na liberdade de expressão e reflexão. Uma parte significativa de nosso trabalho se baseou no amparo jurídico da Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e na Lei n. 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino; nos organizamos para fundamentar nossas ações quando questionados sobre a “insurreição” de alunos em sala de aula contra o professor da rede, isto é, quando alunos passavam a contestar atitudes discriminatórias e de assédio aos alunos.

Suscitar novas subjetividades e formas de relacionamento entre os estudantes, fomentando através da arte e suas diversas formas narrativas e estéticas, promove maneiras de repensar os preconceitos em suas diversas faces, os quais têm sido naturalizados e reproduzidos desde a tenra infância. De acordo com Rezera e Lopes (2022, p. 172),

[...] a assimilação de si mesmo, como fonte de conhecimento, o reconhecimento do percurso histórico, social e cultural é fator de enriquecimento das ações humanas, possibilita condições de emancipação dos sujeitos das armadilhas do conformismo e da ideologia a que estão sujeitos e sujeitados. A infância e a juventude é o lugar de construção, não de aprisionamento ou esvaziamento de possibilidades de desenvolvimento pleno e omnilateral, essa leitura nos permite dar sentido ético às práticas formativas, no teatro ou em outras áreas.

Os elementos discutidos no decorrer deste artigo visam contribuir para uma leitura das potencialidades da educação pelo teatro e da educação complexa, isto é, que possibilite um efetivo direito de estar e aprender no processo educativo, de estar e brilhar no mundo, como dizia o poeta Maiakovski; que a permanência no espaço escolar e na vida seja pautada pela valorização das diferenças no sentido de preservar vidas, em termos físicos, afetivo-emocionais e de oportunidades iguais de acesso ao conhecimento que representa a valorização do coletivo social, da consciência de classe.

No percurso de 5 anos de atividades neste programa educativo, que relembramos, é um programa de educação integral, voltado ao público em alta vulnerabilidade social e em escolas com baixos indicadores no IDEB (Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica) nos deparamos com crianças extremamente criativas, doces, sonhadoras, uma parte delas sujeitadas à violência doméstica; adoçadas física e psicologicamente pelos maus-tratos de seu lar, de seu bairro e até mesmo de sua escola. Principalmente quando falamos de crianças que não aparentavam o estereótipo ou condições cognitivas ou emocionais “necessárias”/“ideais” para serem aceitas, ademais de crianças vítimas de lares violentos, isto em uma proporção considerável em todos os perfis.

No total, nossos documentos de trabalho são compostos por 423 vidas entre 6 e 12 anos, com apenas dois jovens acima desta idade e que estavam no mesmo ambiente escolar dos demais. As anotações de trabalho incluem os perfis de cada aluno: gostos; sonhos; interesses; comportamentos dominantes e latentes; estrutura familiar; estrutura física e de cuidados pessoais; e finalmente as ocorrências dos problemas e resoluções nas oficinas e no espaço escolar.

Deste total de vidas que acompanhamos ora por 1 e 2 anos letivos (cerca de 143 crianças) e os demais por meio ano letivo (6-8 meses), nos concentramos aqui na descrição de dados mais desconsiderados no desenho do programa e na estrutura ofertada para os alunos e educadores. Entendemos que seria consideravelmente normal nos dedicar à discussão sobre outros vieses e condições das crianças atendidas e sua relação com o teatro, mas preferimos trazer à tona aquilo que alimenta as diferenças e que pouco é discutido em termos concretos, em ações efetivas. Ao contrário, vemos que há uma ideia de resolução “mágica” de temas muito mais complexos e que fazem parte da desigualdade estrutural de nossa sociedade.

Com estas crianças podemos observar que entre os temas mais recorrentes que geravam gatilhos para conflitos das violências físicas e emocionais estavam:

- Violência doméstica, alienação parental e violência psíquica: parte considerável dos alunos reproduzia na escola e nas oficinas os papéis que experimentava em suas casas, onde predominava o assédio moral sobre as qualidades pessoais, tais como: capacidade intelectual, beleza, tipificação negativa sobre a personalidade;

- Violência de gênero: 80% dos alunos e alunas reproduziam masculinidades hegemônicas; isto é, comportamentos com associada afirmação da heterossexualidade, da autoridade e superioridade física ou intelectual masculina; dominação sobre os demais, a normatização de uma dada masculinidade (CONNELL, 2005). O que Cunningham (2001) demonstra em suas pesquisas sobre os papéis assimilados e moldados dentro do espaço doméstico quanto às visões de gênero de crianças e adolescentes. Na compreensão da análise sobre tal característica, nossa pesquisa mostra que ao serem questionados sobre os motivos atitudinais e de crenças sobre esse comportamento, alunos e alunas, majoritariamente, se referiam a sua crença religiosa e/ou a orientação dada pela família e igreja, e alguns inclusive se referiam ao universo da cultura musical do funk contemporâneo para justificar que mulheres servem como objetos às práticas sexuais; ademais, acompanhamos casos de tentativa de suicídio de meninas por compreenderem-se fora do padrão e gostos dos meninos, questão advinda do *bullying* por gordofobia; pela cor da pele e estrutura do cabelo;

- Além disso, acompanhamos em todas as escolas a incidência de crianças vítimas de violência sexual, algumas com marcas de cigarro, mordida e atitudes de submissão sexual, ou indicação de abuso sexual; a título de exemplo, em um caso uma criança de 7 anos sugeriu a um menino de 9 anos “chupar o pirulito” dele caso ele desse um pacote de doce que tinha na mochila. A criança maior nos chamou e relatou aos prantos o que havia ocorrido, pois temia que seu pênis desaparecesse se a menor fizesse o que propusera. Ao abordarmos a criança mais nova, descobrimos que seu padrasto condicionava parte de sua alimentação à prestação de um favor sexual; igualmente, seu irmão era submetido ao mesmo favor sexual para o uso do videogame. Casos desse tipo, levados à direção e ao conselho tutelar, representavam um desafio a parte em nosso trabalho, visto a cultura de invisibilidade da questão e da estrutura de atendimento à questão. Os pais mudam a criança de escola e esses fatores somem de seu histórico, quando mudam de município ou mesmo bairro, a criança deixa de ser atendida no serviço médico que a acompanhava. E um novo ciclo de abusos é retomado. E aqui reside uma questão de enfrentamento muito difícil, visto as investidas conservadoras contra as pautas sobre discussão de gênero nas escolas, questão que se adensa desde 2011 e é ainda mais intensificada por atuação de grupos conservadores e do Escola sem Partido que rechaçam que na escola se discuta elementos essenciais ao resguardo e ao direito as questões relativas à complexa relação no contexto de gênero. Desse modo, as atividades educativas da educação não-formal ganham fôlego e se tornam ainda mais necessárias, quando o espaço formal é impedido legalmente, como no caso brasileiro, de discutir pautas de gênero;

- Violências advindas de preconceitos em relações étnico-cultural/racial: cerca de 60% tinham atitudes de discriminação racial; verificou-se que as práticas educativas escolares reforçavam estereótipos e equívocos; por exemplo, ao mostrar uma atividade sobre os preconceitos, uma criança de 7 anos tinha em seu caderno de atividades figuras dadas pela professora do ensino formal, em que havia amigos do mundo inteiro, de todas as cores: o inglês, a japonesa, a russa, o espanhol, o esquimó e a africana. Na sequência da outras figuras, em que o lugar de moradia é mostrado, a japonesa morava num castelo medieval japonês, o inglês num apartamento, a russa numa casa que aparentava ter 10 quartos, o espanhol numa casa de campo, o esquimó morava em um iglu e a africana numa tenda em uma tribo. Conforme Franklin Ferreira (2001), os estereótipos reforçados pela família e contextos educativos, construídos através de uma cultura de sociabilização destituída de valores cidadãos e humanos críticos, acabam por influenciar as atitudes das crianças em relação à cor da pele sobre o que é desejável e indesejável. Verificou-se em nosso campo de atuação, neste projeto, muito sofrimento psíquico pela cor da pele mais escura. Outra questão é que Gomes (2001) nos traz sobre as práticas educativas homogeneizadas, em detrimento das diferenças. O que aparentemente denota uma igualdade, pode acabar por reforçar práticas discriminatórias de acesso ao conhecimento e à participação de alunos;

- Estigma da pobreza: os alunos com condições de vida e/ou moradias mais precárias eram sujeitos a maior violência dos demais alunos. Este movimento manifestava-se em conjunto com os elementos acima, ou seja, era uma forma de determinar um lugar de superioridade e marcar diferenças no território, mesmo que estejam todos inseridos em regiões periféricas com alta taxa de vulnerabilidade, mas com fronteiras marcadas pelo espaço ocupado neste território. Crianças que viviam em galpões em um aglomerado humano, ao lado de um conjunto habitacional popular, eram marginalizadas pelas crianças que moravam nestes, por exemplo.

Pelo exposto, vemos que o compromisso com a legitimidade da dignidade humana é a função a ser defendida por todo aquele que assume uma

responsabilidade educativa, tanto na educação formal, quanto na educação não-formal. A condição de formação para a cidadania é uma premissa da prática educativa, é a intencionalidade base quanto à formação de sujeitos em sociedade.

Infelizmente, com a constituição de um engessamento da formação de professores e da formação no espaço escola, as formas de ampliação de diferenças e fronteiras, tanto no reconhecimento destas como numa forma de reforço pejorativo das mesmas, acabam se dando por uma leitura sobre cidadania diferente da lógica de movimentos sociais, culturais e políticos que buscam por um projeto emancipatório, não reificador e muito menos limitador do ser humano e toda a sua complexidade, identidade e subjetividade.

## 5. Considerações finais

Os elementos discutidos neste artigo nos orientam a uma reformulação de práticas docentes, tanto na educação formal ou não-formal. Entendemos que o docente necessariamente deve estar fomentado de uma concepção crítica de seu trabalho e da sociedade em que atua. É importante destacar que em qualquer instância os educadores são reificados e também marginalizados, desde a sua formação até a constituição de sua carreira; por isso, para atuar para superação das desigualdades educadores devem primar por uma formação intelectual capaz de promover capacidade analítica tanto no campo histórico, antropológico, cultural e psicológico. Aqui constituímos uma análise sobre as potencialidades da educação não-formal e o teatro a favor da emergência dos sujeitos, no sentido de fomentar o debate sobre as formas e espaços plurais educativos. A educação não-formal pode ser adotada em qualquer instância formal de educação, pode ser manifesta por outros recursos que não o teatro, mas acima de qualquer coisa, o direito à educação e à constituição de cidadãos críticos deve ser preservado, mesmo com as imposições curriculares que expropriam dos alunos elementos formativos essenciais para seu presente e futuro. A escola, como afirma Pérez-Gómez (2001), deveria ser concebida como "um espaço de cruzamento de culturas e exercer uma função de mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações". Na prática ela é muita coisa diferente disto e muitas vezes se torna apenas um produto para formar um produto para a manutenção de desigualdades e para o mercado capitalista neoliberal.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.

BARKER, Gary. **Dying to be Men - Youth, Masculinity and Social Exclusion**. **Abingdon**, Oxon: Routledge, 2005.



BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naif, 2013.

BRECHT, Bertolt. **Escritos sobre teatro**. Traducción, selección y prólogo Genoveva Dieterich. Barcelona, España: Alba Editorial, 2004.

CAVALIERI, Ana Lúcia F. **Teatro Vivo na Escola**. São Paulo: Editora FTD, 1997.

CONNELL, Raewyn. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. **Gender and Society**, 19 (6), 829-859, 2005.

CONNELL, Raewyn. **Men and the Boys**. Berkeley: University of California Press, 2000.

CUNNINGHAM, Mick. The Influence of Parental Attitudes and Behaviors on Children's Attitudes toward Gender and Household Labor. **Journal of Marriage and Family**, 63 (1), 111-122, 2001.

DAGNINO, Evelina. "¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?" En Daniel Mato (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110, 2004.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec & Mandacaru, 2006.

DESMOND ARIAS, Enrique. y GOLDSTEIN, Daniel. **Violent Pluralism: understanding the New Democracies of Latin America**. In: Desmond Arias, E. y Goldstein, D. (eds.). **Violent Democracies in Latin America**. Durham: Duke University Press, 2010.

FERREIRA, Ricardo. F. Dinâmica de construção da identidade do brasileiro afrodescendente. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 90- 103, 2001.

GALERAND, Elsa. & KERGOAT, Danièle. Consubstantialité vs intersectionnalité? À propos de l'imbrication des rapports sociaux. **Nouvelles pratiques sociales**, 26 (2), 44-61. <https://doi.org/10.7202/1029261ar>, 2014.

GOLDSTEIN, Daniel. América Latina: una mirada crítica a sus causas estructurales. **Anuari del conflicte social**, 2014, vol. 4: 456-509. doi: <https://doi.org/10.1344/test.acs.2014.4.12298>

GOHN, Maria Gloria. Educação Não-Formal e o Papel do Educador(a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 28-43, june 2009. doi: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1>.

GOMES, Nilma. L.; SILVA, Petronilha. B. G. e. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1975.

GURZA LAVALLE, Adrian. Cidadania, igualdade e diferença. Lua Nova, **Cedec**, n. 59, 2003.

GURZA LAVALLE, Adrian. Crítica ao modelo da nova sociedade civil. Lua Nova, **Cedec**, n. 47, 1999.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMESON, Fredric. **Brecht e a questão de método**. Tradução de Maria Sílvia Betti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice. C., & Borges, Veronica. Formação docente, projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 45. 2015.

MAGALDI, Sábato. **O amor ao teatro**: Sábato Magaldi. Edla Van Steen e José Eduardo Vendramini (Org.). São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

MAGALDI, Sábato. **O texto no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

PENNA, Marieta G. O. Relação entre professores, alunos e conhecimento na escola: alguns apontamentos. In: **Revista Educativa**. Goiânia, v. 21, n. 1, p.



198-214, jan./abr. 2018. Disponível em:  
<<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5942>>. Acesso em: 11 set. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

REZERA, Danielle; LOPES, Walson. Educação Social e Contação de História Como Aporte Didático-Metodológico. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 68, p. 168-180, 26 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

VITULLO, Gabriel. As teorias da democratização frente às democracias latino-americanas realmente existentes. **Opinião Pública**, 2006, vol. 12 (2): 35-61. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762006000200006>.

WILLIAMS, Raymond. **The Long Revolution**. Gales: Parthian, 2011.

Recebido em: 21 de dezembro de 2023.

Aceito em: 10 de setembro de 2023.

Publicado em: 16 de novembro de 2023.

