UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

GLAUCIA RIBEIRO FELIPE

Na morada da diversidade:
A tessitura teatral como instrumento democrático

São Paulo

2010

GLAUCIA RIBEIRO FELIPE

Na morada da diversidade: A tessitura teatral como instrumento democrático.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Artes Cênicas, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

São Paulo

2010

NA MORADA DA DIVERSIDADE: A TESSITURA TEATRAL COMO INSTRUMENTO DEMOCRÁTICO

Glaucia Ribeiro Felipe

COMISSÃO JULGADORA

_____

Nome e Assinatura

_____

Nome e Assinatura

_____

Nome e Assinatura

Dissertação defendida em ____/____/2010

Dedicatória

A todos os alunos e à coordenadora de uma sala do Ensino Fundamental do Colégio Expressão de Cuiabá, Mato Grosso, os quais me impulsionaram a querer me transformar buscando um jeito mais democrático de agir.

E com todo o meu amor dedico também ao nosso pequeno Cauê e ao meu querido companheiro Jardec pela infinita paciência e amor revelados por mim, nos pequenos e maiores gestos. A entrega desta dissertação não seria possível sem vocês.

Agradecimentos

Assim como na vida, uma dissertação de mestrado é, ao seu modo, um aprender a compartilhar reflexões com os demais, a ouvir críticas construtivas e uma troca enorme de vivências. Para a realização deste trabalho, contei com o auxílio inestimável de uma série de parceiros. A eles meu sincero agradecimento.

Primeiramente sou grata ao Mestre Jesus, que me iluminou durante todo o percurso.

Aos meus pais, que nunca mediram esforços para me incentivar à conclusão desta dissertação.

Muito grata à Profª Drª Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, pela orientação paciente, discordâncias e bons conselhos.

À Helena Singer pela candura, prestatividade e companheirismo principalmente na forma de pensar democraticamente a educação de hoje e essencialmente no decorrer de toda esta dissertação.

À Profª Drª Ingrid Dormien Koudela e Helena Singer que generosamente apontaram caminhos sem conta no exame de qualificação.

A cada pessoa que compõe a estrutura da "morada da diversidade", o CIEJA-CL, desde Êda Luiz até os educandos do Módulo III principalmente pela vivência da prática de democracia.

À querida amiga, incansável corretora, e fraterna *irmã* Virgínia Namur pelos ensinamentos todos.

À Virgínia Barbosa, pelo companheirismo dedicado.

Ao Vicente Concílio e à Maya Rideg que me incentivaram, lá no comecinho, a percorrer este caminho.

À querida amiga Paulina Maria Caon pelo auxílio com textos dela e por me ouvir tantas vezes.

A todos os amigos do Centro Espírita pela paciência e compreensão nas minhas ausências.

E muito grata a Jardec Araújo Cabral e Cauê Felipe Cabral, sempre.

Epígrafe

“Pois, num chão, e com igual formato de ramos e folhas, não dá a mandioca mansa, que se come comum, e a mandioca-brava, que mata? Agora, o senhor já viu uma estranhez? A mandioca doce pode de repente virar azangada – motivos não sei; às vezes se diz que é por replantada no terreno sempre, com mudas seguidas, de manaíbas – vai em amargando, de tanto em tanto, de si mesma toma peçonhas. E, ora veja: a outra, a mandioca-brava, também é que às vezes pode ficar mansa, a esmo, de se comer sem nenhum mal. E que isso é? ”

(Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa)

RESUMO

Pesquisa prática que aborda o fazer teatral como instrumento da capacidade de tomada de decisões no coletivo no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. São discutidos aspectos tais como a função da educadora no contexto da escola e no processo de aprendizagem de leitura/escrita e os critérios utilizados para as escolhas teatrais. Na prática teatral percorro os jogos, técnicas de memorização de textos, o trabalho com o texto na mão e uma análise quantitativa dos diários de bordo desenvolvidos pelos educandos. O texto expõe a tessitura do pensamento de Paulo Freire, das escolas democráticas e suas influências no CIEJA-CL. Entre outras reflexões, conclui-se que, um caminho possível à educação é a concepção democrática de Pesquisa-Ação.

Descritores: Não atores; Fazer teatral; Jogos teatrais; Técnicas de Memorização; Processo de aprendizagem de leitura/escrita; Escolas democráticas; Assembleias escolares; Pesquisa-Ação

ABSTRACT

This paper deals with a practical research in doing teather as an instrument of decision taking by students at "Centro Integrado de Jovens e Adultos (Integrated Center for the Education of Young and Adults People).

Aspects such as the role of the educator at school as well as the reading/writing learning process and the criteria used for choises in teather are discussed.

Concerning practice at the teather, we deal with teather games, text memorization techniques, the work with the script in hands and the quantitative analyses of the "daily development" carried by the students.

This paper is based the essence of Paulo Freire's thoughts as well as the democratic schools' bases and its influences in the CIEJA-CL.

Besides other reflexions, a good path for education is the democratic conception of Research-Action

Key words: do teather, teather games, the reading/writing learning process, text memorization tecniquesdemocratic schools, school conventions, research/action

Na morada da diversidade:

A tessitura teatral como instrumento democrático

SUMÁRIO

Abertura..... 11

Começo de conversa..... 14

1. NO REINO DA DIVERSIDADE

1.1. A primeira viagem ao Reino da Diversidade..... 16

1.2. Os Educadores e a Coordenação do CIEJA-CL..... 20

1.3. A Prática: o fazer teatral como instrumento da capacidade de tomada de decisões no coletivo dos Educandos do CIEJA-CL..... 24

2 – CONSTRUINDO UM CONCEITO DE ESCOLA DEMOCRÁTICA

2.1. Tessitura de um caminho..... 50

2.2. O conceito de democracia de Paulo Freire..... 55

2.3. Assembleias Escolares no CIEJA-CL – um esboço na resolução de conflitos. 59

2.4. Quando a Educação é Invenção Democrática de Pesquisa-ação..... 65

2.4.1. Refletindo sobre a dinâmica de pesquisa-ação no Brasil..... 70

3 - PASSOS, TROPEÇOS E ACERTOS

3.1. A prática do ato de jogar..... 76

3.2. Memorização, uma experiência que merece ser repensada..... 81

3.2.1. François Kahn, a aplicação da técnica..... 81

3.3. O trabalho com texto na mão..... 98

3.4. A evolução qualitativa dos Diários de Bordo no CIEJA-CL..... 101

3.4.1. Um caderno de registros: Valdirene, o contínuo ato de escrever..... 101

3.4.2. A carta do educando Erom: a terceira via..... 103

3.4.3. A carta do educando Alex: na morada do silêncio..... 106

3.4.4. A carta da educanda Rosângela: um depoimento sobre duas mulheres..... 112

3.4.5. A carta da educanda Tânia: a simplicidade da alegria..... 114

3.4.6. Educadora Elizabeth..... 116

3.4.5. Carta do Chico Buarque de Holanda..... 117

Fim de conversa..... 118
Foto final..... 122
Bibliografia..... 122

Abertura

NO PRINCÍPIO ERA O GRITO, NÓS GRITAMOS.
NO PRINCÍPIO ERA O GRITO. E DEPOIS, O QUÊ? (HOLOWAY, 2003, p. 9 e 23)

Na minha imaginação, em meu percurso escolar, vejo-me ainda pequena, atenta, com o lápis em punho, sempre querendo aprender, mais e mais. No entanto, nessa volta à minha infância, adolescência e juventude, vejo a menina-moça-mulher que, apesar do encantamento com o aprender, tem se deparado sempre com escola públicas nos moldes tradicionais de ensino.

Há alguns anos venho repensando este tipo de educação, pautada na crença que o aprender é uma via de mão única, na qual quem sabe é o professor. Não que o ensino tradicional desconsidere a energia despendida pelo discípulo no processo da aprendizagem. Mas parte do princípio de que ele não pode, a priori, saber o que deve aprender, cabendo ao professor dar-lhe direção. Ao mesmo tempo muito se ouve dizer da importância de estimular o aluno para seguir esse caminho, numa espécie de sugestão ou mesmo de sedução, que implica em reconhecer que só se aprende a partir de um interesse vivaz e genuíno, mas que também envolve, ao mesmo tempo, uma atitude de controle desse interesse pelo professor, numa postura que indica, no mínimo, em autoridade e poder.

Tateando um universo novo, com outras possibilidades de educar sem ignorar a existência do educando, violentando sua percepção e interesse pelo mundo, mas pelo contrário, pedindo licença para entrar nesse mundo com modos e possibilidades diferentes, e começando a compreender que pode haver uma trajetória outra, não centrada no que aprendemos, mas no como aprendemos, venho já há três anos e meio reaprendendo a ensinar. Para tal tive que reaprender a ler, a tocar, a sentir, a experimentar, a ouvir, a pesquisar formas novas de relação e diálogo. Venho também reaprendendo a me colocar num ambiente escolar, dentro de sala de aula, como uma educadora/pesquisadora democrática, que busca na prática de decisões tomadas no coletivo, considerar o "querer" do aluno, dos educadores, dos coordenadores, dos funcionários e dos pais em comunhão. Ou seja, numa comunidade escolar que é num só

tempo uma entidade política e social, de existência e dinâmica próprias, com presente concreto e real, não apenas com um futuro abstrato, autoritariamente idealizado.

Não fui educada para pensar de modo coletivo, nem para valorizar o presente. Como todos que foram formados sob a concepção tradicional de que a educação é uma coisa a ser pensada de cima para baixo e conseguida de baixo para cima, numa visão hierárquica e, por que não, elitista da educação, não aprendi na escola a ouvir o outro, a examinar com respeito suas considerações, a dar o tempo necessário para acolher seu pensamento e então, mesmo que eu ou alguém não concorde, compartilhar de boa vontade com os outros em atividade propostas em grupo, verificando o que pensamos e definindo em coletividade qual a melhor opção a tomar. É um processo bem mais demorado, difícil, mas com certeza, mais humano, no sentido de reconhecer que o homem é, inegavelmente, um ser social e não pode, nem deve ignorar tal condição. Por isso, venho sentindo nestes três anos uma incrível dificuldade, inclusive de expor este assunto entre colegas e professores, a maior parte também educada, como eu, num sistema autoritário de ensino. Recordo-me da proposta do professor Elie Granem, professor de Filosofia da Educação da Universidade de São Paulo, que propõe:

> "O que temos é uma tradição autoritária e um processo de mutação social de caráter muito amplo. O magistério até hoje se debate entre adaptar-se a essas mudanças ou manter-se dentro de uma tradição autoritária. Agora, ou adotamos uma posição nostálgica, de recuperar a autoridade perdida, ou reconstruirmos a escola em bases democráticas. Se não for assim, dificilmente iremos encontrar caminhos" (GRANEM, 2009)

Em algumas facetas da instituição escolar do meu Estado, em bairros próximos e longínquos, vejo a predominância de uma forma ainda autoritária de gerir as estruturas das escolas, as salas de aulas, as relações, mesmos as que se dizem democráticas em sua maioria.

Buscando analisar melhor essa lacuna entre o que se pensa e o que realmente se faz no processo de ensino-aprendizagem, empenhei-me em vivenciar uma experiência nova, em escolas que propõem como um dos desafios principais o exercício da democracia. Utilizei-me, para tal, de um instrumento em decisões tomadas no coletivo, que em geral, pelo seu caráter criativo e lúdico, cativa o educando: a arte, o teatro, o experimentar ser o outro livremente, criando, narrando, lendo ou memorizando um texto, e pensando em outras possibilidades de expressão coletiva durante a pesquisa,

numa conexão entre a arte teatral, que é a arte surpreendente de ser outro sem deixar de ser o mesmo, e arte de educar, que a meu ver pode e deve ser também a arte de promover experiências sociais, de encontro e compreensão do outro e ao mesmo tempo, de reconhecimento e desenvolvimento do indivíduo. Expandir as possibilidades de sentir, experimentar, rejeitar, ter muito mais paciência, encantar, encontrar cada vez mais com a diversidade e a liberdade, foram os propósitos que determinaram minha atitude como orientadora de uma aventura coletiva de ensino-aprendizagem com novas possibilidades de ação.

A questão que me moveu à experiência foi, portanto, saber o quanto é possível inserir ou acrescentar no ambiente escolar a prática de decisões tomadas no coletivo. Mais especificamente, se é possível exercitar o fazer teatral dentro do ambiente escolar de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), tomando como modelo esta unidade do Campo Limpo, na prática viva da democracia. E, ainda, de modo mais pontual, se o fazer teatral pode ser instrumento na capacidade de tomadas de decisões no coletivo em sala de aula, promovendo de maneira satisfatória e efetiva o exercício democrático na escola. Esses foram os estopins da presente pesquisa.

Começo de conversa

Para iniciarmos nossa conversa, quero trazer uma diferenciação entre as palavras professor e educador, colocada por Eustaquio Lagoiro Castelo Branco, na qual ele acrescenta que os dois vivem em mundos diferentes, porém não deveriam. Compactuo com o pensamento do autor, que afirma que ser professor é apenas uma função técnica e ser educador vai além. Segundo Tião Rocha[1], a diferença é que o professor ensina. E o educador aprende mais do que ensina.

O professor e a escola de um modo geral ainda não colocaram o aluno no centro de seus interesses, não o focando, de forma compatível com a vida moderna. Não conseguem levar educando *"a pensar, a contextualizar, a analisar comparativamente, a quebrar preconceitos, a buscar soluções gradativas para problemas que afetam a sua comunidade"* (CASTELO BRANCO, 2010). Há que se atender às verdadeiras necessidades da adolescência e do ser humano, preservando sua individualidade e coletividade. E só com a prática desses preceitos, o termo educador lhe é mais adequado.

O importante é *como* percorrer este caminho? Pensar na verdadeira função do educador, e não somente a de instrutor de conteúdo. Parto destas ponderações para pensar a escrita dessa dissertação.

Escolho o termo *tessitura* empregada figurativamente para significar entrelaçamento de fatos, ideas, etc., ou a maneira de urdir, tramar, engendrar (HOAUSS, 2003, p.650), planejar a execução de algo teatralmente. No decorrer desta dissertação, discutirei e explicarei através exemplos práticos, os motivos desta composição: o fazer teatral como instrumento da capacidade de tomadas de decisões no coletivo do CIEJA-CL. Busco estudar o como e quais as vinculações entre estes dois termos. E busco selecionar os critérios utilizados para a escolha de propostas práticas teatrais escolhidas.

Em relação aos métodos utilizados para este trabalho, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, principalmente na abordagem dos aspectos teóricos e históricos da educação democrática (Illich, Pacheco, etc) e dos aspectos teóricos relacionados ao fazer teatral, jogos e narrativas. Sobre um autor em especial, Yaacov Hecht, do Institute

[1] Tião Rocha foi Prêmio Empreendedor Social 2007, têm 60 anos, é mineiro, seguidor de Paulo Freire, com trabalhos desenvolvidos em vários estados e em Moçambique, ele desenvolve em minas a primeira "cidade educativa", no Vale do Jequitinhonha no caso de uma UTI educacional que sai e vai pra uma cidade onde é montada outra cidade educativa. Nesta cidade, segundo sua lógica, as bibliotecas funcionam 24 horas, como um hospital, etc. O desafio é multiplicar esta experiências e muitas outras pra 3,000 cidades em 5 anos.

for Democratic Education em Israel, pouca coisa se tem escrita em inglês, ou ao menos publicado por ele mesmo. Sendo assim, a maior parte das informações destes autores citados foi retirada de palestras sobre ou por eles mesmos no IDEC 07 (International Democratic Education Conference) em Mogi das Cruzes, em São Paulo de 08 a 16 de setembro de 2007. Os registros em vídeo de algumas atividades, entrevistas, depoimentos dos participantes, diários de bordos e muita conversa com os funcionários, alguns educadores, pais, e coordenadoras e a vivência prática com os educandos fundamentaram esta pesquisa.

No primeiro capítulo, abordo as impressões da educadora e pesquisadora de Teatro Educação a respeito do CIEJA-CL e das atividades práticas feitas com seus educadores, coordenadores e educandos do Módulo III, Intermediário, do início da pesquisa prática em fevereiro de 2008, até o final da pesquisa, em junho de 2008. Em que estas pessoas estão trabalhando? Quem está envolvido? Como elas estão trabalhando juntas? Quem se beneficia com esse trabalho? Se iniciarmos nestas perguntas, acabo notando o que está se passando de fato. E em nossas mentes, de todos os participantes do CIEJA-CL, refletimos em coletivo sobre como dirigir as metas e programas da respectiva escola. Essa idea faz parte dos conceitos de escolas democráticas.

No segundo capítulo apresento um conceito de escola democrática. O texto se integra a tessitura do trabalho de Paulo Freire, investigando vestígios, motivações e influências na feitura do mesmo. Dentro desta busca pela conceituação, resgato a idea de um esboço na resolução de conflitos, as assembleias escolares. E traço um caminho: o da Pesquisa-Ação.

No terceiro capítulo reflito sobre a prática teatral implantada neste percurso com os educandos, a prática do ato de jogar, a memorização, o trabalho com o texto na mão e uma análise qualitativa dos diários de bordo desenvolvidos por alguns dos educandos. E qual a relação que eu vejo hoje entre a aprendizagem de leitura/escrita por adultos e a familiaridade com os exercícios teatrais.

No fim de conversa, discuto a minha função como educadora e pesquisadora no contexto do CIEJA-CL e no processo de aprendizagem de leitura/escrita. Examino se a experimentação pelo teatro fez diferença, verifico qual a especificidade da minha descoberta e que sugestões eu tenho para dar continuidade a essa pesquisa.

CAPÍTULO 1: NO REINO DA DIVERSIDADE

1. A primeira visita ao Reino da Diversidade

Foi com os olhos cheios de curiosidade que fiz este percurso da Zona Norte, onde resido, à Zona Sul, especificamente à estação Capão Redondo, que pertence ao bairro Campo Limpo – periferia de São Paulo. Após duas horas e meia já se avistava, pela janelinha do metrô, as casas, barracos e um mundaréu de gente no comércio formal e informal dos camelôs na Estrada de Itapecerica da Serra, onde principalmente às 17 horas, uma grande leva de trabalhadores exaustos faz baldeação para volumosas filas do ônibus e se dirige ao seu destino. Neste percurso de trem avistei muitos portadores de deficiências físicas pedindo esmolas e outras tantas pessoas tentando vender mapas, doces, barras de cereal e etc. sempre com os olhos atentos nos fiscais das estações. A linha de trem Santo Amaro-Osasco tem música ambiente com rico repertório instrumental.

Chegando à estação Capão Redondo avistei duas favelas, a do Parque Santo Antônio de um lado, e a da comunidade do Godói, mais conhecida por "Fundão", do outro. Foi quando calculei que uma daquelas casas seria o CIEJA-CL. Com o endereço em mãos, durante esta caminhada observei várias escolas protestantes, outras da rede municipal e estadual, e algumas poucas instituições como a *Casa do Zezinho, a Casa Sonho de Criança e Fábrica da Criatividade*[2], e perguntei onde ficava a Rua Cabo Estácio da Conceição, 175. Foi quando então avistei a placa do CIEJA-CL e junto a ela um pequeno painel anunciando sua missão.[3]

O espaço no qual funciona a escola é um imóvel residencial alugado e adaptado sob responsabilidade da Prefeitura de São Paulo, através da Subprefeitura de Campo

2 Casa do Zezinho, fundada em 1994, atende mais de mil crianças e adolescentes de seis a dezoito anos, filhos das famílias de baixa renda daquela região, desde que matriculados na rede pública de ensino. Na Casa Lar Sonho de Criança, fundada em 2000, quinze crianças entre um e cinco anos de idade encontram a referência de um lar. A Fábrica de Criatividade é um complexo cultural e de ensino, situado no bairro do Capão Redondo, Zona Sul de São Paulo. Por meio de cursos livres em arte e de uma programação cultural que objetiva promover a ampliação dos repertórios cultural e artístico da comunidade, visa contribuir para a formação cidadã e desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos moradores da região.

3 Missão do CIEJA-CL exposta na entrada da casa alugada: *"Integrar e reintegrar o ser educando, elaborar e transformar seus conhecimentos em ferramentas para atuar em seu meio, transformando-o também. Promover um espaço de troca democrática, considerando e respeitando a diversidade, na motivação do saber, em busca de um poder fazer com a visão de um mundo melhor para todos."*

Limpo. É uma bela casa, nada parecida com as escolas públicas do país, como descreve Helena Singer:

> "O prédio principal tem três andares e liga-se por rampas com o andar superior de uma edícula. Em um terreno de 600 m2, distribuem-se onze salas de aula, cinco sanitários mistos (para educadores e alunos), um pátio descoberto, duas salas administrativas, uma área de serviço, um almoxarifado, uma cozinha e uma despensa. Todos os ambientes têm condições de acessibilidade por rampas, embora isto nem sempre seja suficiente para garantir a boa mobilidade das cadeiras de rodas velhas e enferrujadas dos cadeirantes do Jardim Ângela. As salas espalham-se pelos dois prédios, garantindo-se sempre boa iluminação e ambientes espaçosos. Todas as salas são equipadas com mesas circulares ou sextavadas para o trabalho em grupos, estantes com os livros e outros materiais, quadro de avisos e espaços para exposições das produções e das regras definidas em Assembleias (digitadas e coladas), combinadas entre a escola e os educandos. Há árvores e plantas em torno da área externa. (SINGER, 2008, P.7)

Falando sobre o cuidado de todos na escola com organização do espaço, ou na "pedagogicidade da materialidade" (FREIRE, 1992 apud SINGER, 2009, p.103) do espaço descrito por Freire em "A eloqüência do discurso", Singer nos coloca:

> "Nas escolas democráticas observamos como se rompe com a orientação panóptica que enfileira as carteiras de frente para a mesa do professor, na qual se propõe a não comunicação entre os estudantes e, em seu lugar, coloca o trabalho em grupo, seja nas mesas sextavadas ou redondas, seja na roda. A democracia também abre os portões, destranca as portas, disponibiliza os recursos, integra a escola com a rua. Torna público o que é público..." (MARTINS e BONATO, 2009, p. 103)

No CIEJA-CL há esta "pedagogicidade" indiscutível na materialidade do espaço. Embora um pouco restrita, devido à quantidade de educandos, esta prática é verdadeira. Há também a importância das flores, a limpeza da fonte e arrumação nas salas.

Êda Luiz, coordenadora geral do CIEJA-CL, falando para o público do *V Congresso Internacional de Educação – Uma escola para cidadãos*, afirma que num ambiente de extrema pobreza e violência, com uma favela no fundo e outra na frente, o CIEJA-CL destaca-se por permanecer com os seus portões sempre abertos: "nós somos uma escola aberta" em meio a tantas outras escolas trancadas e bem vigiadas. Helena Singer (SINGER, 2009, p. 3), por sua vez nos revela que a polícia e a guarda civil têm um grande respeito pela coordenadora, mas desde o início ela deixou claro que eles não poderiam entrar ali. Assim sendo, os policiais fazem apenas rondas preventivas a pedido

da escola, quando há "ondas de assaltos" a estudantes, no horário da saída. Em várias ocasiões, a escola já foi procurada como abrigo por estudantes que estavam sendo perseguidos pela polícia.

Bruner sugere, em seu texto: "O Processo da Educação", que qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento. Quando leio a proposição de Singer, a respeito da política de inclusão, como sendo parte constituinte da gestão do CIEJA-CL, constato na prática as colocações de Bruner. Já pelo local em que a escola está inserida, o seu público alvo seria, por definição, formado por pessoas excluídas dos direitos básicos, acrescenta Singer.

No decorrer desta dissertação, cito alguns exemplos de como a escola amplia esta política, acolhendo pessoas que são excluídas até mesmo das outras escolas da região. Pode-se constatar essa ampliação através de como o assunto se manifesta não só dentro de sala de aula, mas também fora, nos corredores da escola, durante a concentração de todos no piso azul[4], minutos antes do início de uma assembleia escolar, ou mesmo durante a locomoção para a sala de aula. No tempo de espera, enquanto os educandos aguardavam a chegada e acomodação dos cadeirantes, dos deficientes físicos, os auditivos, visuais, múltiplos, dos que têm Síndrome de Down, assim como dos jovens em liberdade assistida[5], dos estudantes com algum tipo de deficiência mental, de garotos de rua, de pessoas sem documentos, mães com seus filhos, e por fim das crianças com idade inferior ao oficialmente permitido, que são acolhidas no CIEJA, como "ouvintes". No capítulo **2.4. "Quando a Educação é Invenção Democrática de Pesquisa-Ação"**, mais especificamente no subitem **2.4.1. Refletindo sobre a dinâmica de pesquisa-ação no Brasil**, reflito mais pormenorizadamente sobre as crianças com idade inferior ao oficialmente permitido e que são acolhidas no CIEJA, como "ouvintes" e às vezes simplesmente para passar algumas horas na escola e se alimentar, sem estudar.

Citando Thomas, Pacheco (THOMAS, 1997, p. 103 apud PACHECO, 2007, p.16.) diz que a popularidade da noção de inclusão se deve ao fato de que ela acaba por implicar numa idea de inclusão em contexto mais amplo, na sociedade e em um mundo

4 É um espaço aberto, pintado de azul, de frente à área verde, onde ocorrem as assembleias, as aulas de dança, os saraus, manifestações e apresentações artísticas e aulas práticas de teatro.
5 Liberdade Assistida (LA) é uma das seis medidas sócio-educativas previstas pelos Estatutos da Criança e do Adolescente para jovens em conflito com a lei.

onde todos têm um interesse e ninguém é excluído. Pacheco afirma que a noção de inclusão:

> "Relaciona-se com a igualdade e a luta contra exclusão social de grupos marginalizados em larga escala, seja por motivos culturais ou por outro tipo de contexto social. Aplica-se, por exemplo, a grupos étnicos, grupos de crenças diferentes, grupos de gêneros e grupos de desempregados." (PACHECO, 2007, p. 16)

Nesse sentido, vejo a tentativa de verificar, pelo menos em minhas aulas de teatro, como consegui uma integração maior entre pais, coordenadores, funcionários e educandos que fazem parte dos grupos acima citados, podendo contribuir ainda mais para vivenciar uma inclusão social, que tem um valor político ainda mais amplo do que a educação inclusiva dentro do próprio CIEJA-CL. Pacheco (idem) coloca que quando esse significado mais amplo de inclusão for reconhecido, as escolas precisarão preparar seus alunos para uma maior aceitação da diversidade humana em geral. Percebo uma tendência bem positiva de desenvolvimento deste conceito principalmente nas salas de alfabetização do Prof. Billy, com os pais, educandos, educadores e funcionários em geral. Paralelamente a isso, como essa tendência se deu em minhas aulas com o Módulo III e a resposta da coordenação a este pedido de maior participação dos pais, principalmente dos adolescentes. Adiante, no capítulo **2.3 Assembleias Escolares no CIEJA-CL – um esboço na resolução de conflitos**, desenvolverei mais esta idea.

Voltando à primeira visita, logo avistei a coordenadora geral, Êda Luiz que me recebeu com um sorriso. Neste primeiro encontro, tivemos uma conversa de quase três horas, dialogamos sobre as nossas experiências e Êda Luiz me contou acerca do funcionamento do CIEJA-CL. Assistimos a uma pequena encenação feita pelos educadores em comemoração ao dia do livro. Ela me disse que lá no CIEJA-CL, antes de qualquer coisa, os educadores experimentam/representam uma proposta de qualquer natureza (como por exemplo, se for preciso, demonstrar uma improvisação pela primeira vez), como forma de exemplo no sentido de incentivar "o querer", o tentar fazer pelos educandos, mesmo sem serem atores ou cantores profissionais etc.

1.2 A Prática com os Educadores e a Coordenação do CIEJA- CL.

Numa segunda conversa com a coordenadora geral do CIEJA, Êda Luiz, esta me disse que a minha inserção como educadora/pesquisadora de teatro remunerada só poderia ser feita via Prefeitura de São Paulo, como *oficineira*. O trâmite seria feito através de uma ONG, que me contrataria como *oficineira* de teatro para trabalhar no CIEJA-CL. Contudo, só tive acesso à lista das ONGs que atuam na região faltando apenas três dias para o término do prazo de envio de projetos à prefeitura. Ainda assim, telefonei para 25 entidades. Todas disseram que não havia tempo hábil. Outro obstáculo a superar seria o de conciliar a atuação no CIEJA-CL e o cumprimento dos créditos do mestrado na USP. Então, depois destas tentativas frustradas, conversei novamente com Êda Luiz, que disse que tentaria conversar diretamente com a Prefeitura de São Paulo. Retornando desta tentativa, comunicou que não havia verba no momento para contratação de *oficineiros* e quando a tivesse, eu passaria a receber. Durante um ano desenvolvi o trabalho de teatro no CIEJA-CL e esta verba não chegou. Assim, todo o trabalho foi desenvolvido sem remuneração financeira.

Na primeira reunião pedagógica geral, dia 06 de fevereiro de 2008, Êda Luiz apresentou-me aos professores, quando falei sucintamente a respeito da linha de pesquisa em Teatro Educação que se propõe a investigar o teatro enquanto atividade educacional, enfatizando diversas questões referentes às concepções e metodologias, o tema principal de pesquisa, o fazer teatral como instrumento da capacidade de tomadas de decisões no coletivo no CIEJA-CL, e o que espero desta troca com os outros educadores e educandos (experiências, saberes e outros). No mesmo dia, na reunião dos professores por área de conhecimento, Êda Luiz levantou algumas vantagens de minha inserção, principalmente para os alunos, tais como colocá-los em contato com o mundo imaginário, saberem um pouco mais das várias possibilidades de representação, etc. Além disso, retomei alguns pontos que haviam sido ditos na primeira reunião e juntos definimos o nosso tempo de permanência dentro de sala de aula (duas horas e quinze minutos por semana) e do curso em geral (um ano).

Já nesta primeira reunião por área, fui introduzida na rotina da escola, onde a forma de desenvolvimento das atividades é pensada coletivamente entre os professores das áreas. Combinamos que eu entraria em sala de aula uma vez por semana, com os dois educadores das outras áreas presentes. Eles participariam das aulas e

conversaríamos na reunião pedagógica geral e nas reuniões das áreas específicas, feitas uma vez por semana.

Não houve objeções. Caso houvesse, conversaríamos mais para chegarmos a um entendimento que contemplasse a todos, ou, pelo menos a maioria. Foi relevante o impacto causado pela presença da coordenadora geral, bem como a pouca participação dos demais professores no consenso alcançado.

No CIEJA-CL a definição do tema a ser trabalhado durante o semestre por toda a escola segue os seguintes passos: primeiramente faz-se uma reunião pedagógica geral, onde se levantam várias sugestões de temas, depois estas são encaminhadas para a reunião específica por área. Cada área re-encaminha três temas de volta para a reunião pedagógica geral, para definir o tema do semestre que será levado à apreciação e discussão dos alunos na primeira semana letiva em sala de aula, quando cada turma tem a possibilidade de rejeitar, aceitar ou alterar o tema proposto. Caso haja alguma alteração, o tema é reformulado com educandos e educadores e volta à reunião pedagógica semanal. Se o tema for recusado pelos alunos, reinicia-se parte do processo, ou o início e/ou meio e/ou fim. Como noto a seguir, no trabalho com o Módulo III transformamos coletivamente parte do final, focando ainda mais a pesquisa da "Identidade do Povo Brasileiro", e não só "Identidade", devido a pedidos e reflexões desenvolvidas com os alunos da escola inteira. Mais à frente, segue a explicação pormenorizadamente.

O tema escolhido para o segundo semestre de 2007 foi "*Avizinhar-se*" [6] e, para o primeiro semestre de 2008, definiu-se "Identidade".

---

[6] Este tema foi extraído de um comentário da coordenadora geral do CIEJA-CL, inspirada em Paulo Freire e ela propôs, a princípio, que buscássemos uma troca com as pessoas próximas ou vizinhas, isto é, que morem mais próximas ou no mesmo bairro, numa tentativa de dividir com elas experiências de alguma natureza com estas pessoas. No caso, do meu trabalho em particular com o Profº Billy e a Profª Rosângela, foi decidido em coletivo com os jovens da escola do Módulo I – Alfabetização e com jovens da Casa Lar Sonho de Criança, fundada em 2000, quinze crianças entre sete e dez anos de idade que encontram a referência de um lar a algumas ruas do CIEJA-CL. Durante o semestre foi desenvolvida a escritura/desenhos de mensagens sobre a vivência de cada um/o que gostavam de fazer, e enviávamos em cartas, que eram entregues por mim. No entanto, não me aprofundarei neste tema desenvolvido durante o segundo semestre de 2007 no CIEJA-CL, no módulo I, pois este já foi descrito na Parte I do relatório de qualificação. Trata das relações entre uma sala de alfabetização do CIEJA e a disciplina *Interseção Entre Jogo e Texto: Aprendizagens e Perspectivas Contemporâneas*, ministrada pela docente Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. Para a escrita desta dissertação concentrarei o foco no Módulo III, Intermediário, com adolescentes e adultos semi- letrados e alfabetizados, onde desenvolvi o trabalho de um semestre e recolhi um trabalho de pesquisa mais dirigido ao meu tema.

Para um esclarecimento desta rotina de trabalho, explicarei a forma de seleção destes temas, mais pormenorizadamente. Lemos e dialogamos sobre vários temas com os professores, subsidiados principalmente pelo material enviado pela Prefeitura, chamado SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Rede Unitrabalho - Fundação Interuniversitária de Estudos de Pesquisas sobre o trabalho, preparado para os CIEJAs, além de outros livros. Dentro da lista de sugestões, questionamos os porquês de cada tema, sua relação no contexto social, econômico e cultural que considerávamos mais relevante para o corpo discente. Não pude estar presente durante toda a semana e só voltei no derradeiro dia de reunião pedagógica, quando os educadores já haviam se decidido pelo tema Identidade. Só então fiquei a par de como os professores se programaram para a primeira semana de aula, nas reuniões por áreas.

Helena Singer (SINGER, idem:1.) esclarece que os CIEJAs atendem pessoas maiores de 14 anos, oferecendo-lhes o Ensino Fundamental em dois ciclos e que a organização do currículo é modular, desenvolvida por meio de Itinerários Formativos[7] que funcionam em seis turnos de duas horas e trinta minutos cada, possibilitando aos estudantes a flexibilidade necessária para não deixarem de freqüentar a escola quando encontram trabalhos temporários.

Uma equipe de professores capacitados disponibilizava momentos individuais para o esclarecimento das dúvidas dos educandos e também momentos coletivos com projetos temáticos, com suportes metodológicos *freirianos* escolhidos, classificados por temas geradores[8], contextualizados de acordo com a realidade dos alunos, cabendo então a estes a oportunidade de participação e a construção do seu conhecimento.

---

[7] Segundo Singer, o CIEJA-CL decidiu, durante um trabalho coletivo da equipe pedagógica em 2005, criar uma proposta integralmente voltada para esta gestão democrática. Dentre os cincos Itinerários Formativos, o CIEJA-CL escolheu a área de Informática, uma das mais almejadas pelos estudantes.

[8] Singer nos explica que os Temas Geradores favorecem o trabalho para o conhecimento significativo, integrado a transversalidade, a relação democrática entre educando, educador e comunidade escolar e, por fim, a autonomia para a pesquisa. O "coletivo", em 2005 estabeleceu como temas geradores: Identidade (histórias de vida de educandos), Meio-Ambiente (a questão ecológica), Cultura (pluralidade) e Trabalho (história), todos conectados aos Núcleos Conceituais: Identidade, Espaço (experiências), Tempo (usos e representações) e Transformações (tecnologias), de forma sempre aberta à inserção de novos temas sugeridos pelos estudantes. Os Temas Geradores são organizados em módulos de seis semanas: os estudantes são agrupados em ciclos, os encontros são planejados sobre estes temas por toda a equipe de professores e são ministrados sempre em dupla docência – artes com matemática, português com história, etc. A cada seis semanas, mudam-se as duplas. Todos os educadores são capacitados dentro de sua área específica a trabalhar a leitura e a escrita.

Os educadores se reuniam às sextas-feiras com a equipe pedagógico-administrativa e discutiam questões relativas às dificuldades de aprendizagem, e estudos de casos[9], entre outros. Paralelamente, a cada quinze dias ocorria uma Formação de Professores com a pesquisadora Sandra Mutarelli, na qual eram debatidos temas propostos pelos professores, como por exemplo, pensar a elaboração de uma aula sobre determinada disciplina. Além disso, os educadores discutiam como utilizar outros procedimentos para um maior entendimento das aulas pelos educandos, sugestão de várias revistas da área do tema em discussão etc.

Na primeira semana de aula, 11 a 15 de fevereiro, o tema foi apresentado aos alunos que o reavaliaram e propuseram alterações através de diálogos e debates promovidos pelos educadores. Foram fundamentais as perguntas dos alunos, destacando-se a grande curiosidade a respeito da origem do povo brasileiro.

Na reunião pedagógica e por área da semana seguinte, os educadores discutiram as respostas e impressões dos alunos, chegando em conjunto ao tema: "A Identidade do Povo Brasileiro".

Durante toda a escrita da dissertação, indicarei a minha participação, ora maior, ora menor, nas aulas e reflexões no decorrer desses seis meses. Essas reflexões estarão no **Fim de conversa,** onde aprofundarei sobre as intervenções dos educadores do CIEJA-CL.

[9] São casos de educandos trazidos pela coordenação da escola. Depois de um acompanhamento dentro de sala de aula, e de uma conversa com os professores da dupla docência, levantando situações difíceis com relação ao aprendizado do educando. Por exemplo, o fato dele estar no módulo III e ainda apresentar dificuldades em Matemática (na casa da centena, dezena, ou se confundir no sistema posicional dos números) é um motivo importante para que haja, posteriormente, um debate entre todos os professores da sala de aula a fim de tomarem providências para que esse aluno possa progredir na disciplina em questão.

1.3 A Prática: o fazer teatral como instrumento da capacidade de tomada de decisões no coletivo de alunos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA

As aulas de teatro ocorreram nas segundas-feiras, durante todo o semestre, enquanto que no restante da semana os educadores se concentraram em suas respectivas aulas durante seis semanas.

O horário das aulas era sempre das 12h45min. às 15h00min. Participei das reuniões pedagógicas gerais e de área de trabalho durante o primeiro semestre de 2008.

Na primeira aula prática propriamente dita, no dia 25 fevereiro de 2008, foi proposta uma sensibilização dos alunos para o tema reformulado: A Identidade do Povo Brasileiro. Essa proposta fora discutida por todos os educadores na semana anterior, durante os diálogos na reunião pedagógica. Desde a entrada do portão da escola, perguntas foram pregadas no chão, em forma de setas, resultado da última reunião pedagógica com os educadores, que ora perguntavam, ora afirmavam: “Quem é você?”, “De onde eu vim?”, “Eu e o outro”, “Tenho uma identidade?”, “Destino”, “Saúde”, “Liberdade”, “O espaço é seu”, “Para onde eu vou”, e “Cultura”. Estas setas estavam espalhadas na escola e os educadores tinham a liberdade de trocá-las de lugar, se precisassem. Mexemos na ordem das perguntas e deixamos a derradeira seta, escrita “cultura”, virada para o piso azul. Em todas as aulas, eu chegava mais cedo para preparar a sala ou/e o piso azul para as atividades práticas. Tinha a liberdade de entrar na sala 15 minutos antes para ajeitar a disposição das mesas e, às vezes, troquei a disposição das cadeiras e também os lados em que elas estavam dispostas, quase sempre em forma de círculos, para que elas ficassem prontas para os trabalhos que logo se iniciariam. Esperei os alunos fora da sala para que começasse a aula lá no portão da escola, onde desejei que eles fossem observando as setas e os questionamentos que elas propunham.

Chegando ao piso azul, pedi aos educandos que fizessem a primeira dinâmica teatral, e neste instante acredito ser bem apropriado iniciar caracterizando quais os critérios utilizados para as escolhas das propostas teatrais que fiz. Antes mesmo, vale ressaltar que em todos os momentos a dinâmica era exposta verbalmente e se houvesse

qualquer objeção, dialogávamos e reformulávamos os exercícios. Em certos momentos, deixei algum ou alguns poucos alunos sem participar, por opção própria e depois de uma conversa com o educando e/ou com os educandos em coletivo, trazendo a questão para todos os outros educandos em sala de aula. Foram bem poucas as vezes em que isso aconteceu com diálogos em separado (conversa citada abaixo). Na maioria dos casos, lidamos com a questão todos juntos, pois assim exercitávamos o fazer teatral como instrumento da capacidade de tomada de decisões no coletivo do CIEJA-CL, o maior objetivo desta pesquisa.

Voltando ao critério adotado nesta "dinâmica dos nomes", todos em círculos iam dizendo seu nome, em alto e bom som, ou falando muito baixo e depois eu os lembrava da "velhinha surda do teatro" que sempre existirá. Logo em seguida, pedia aos educandos que treinassem memorizar os nomes um dos outros através da prática teatral, "vivendo a experiência" da lembrança não de uma forma simplesmente falada somente pela professora, mas ouvindo a voz dos outros educando, que possuem cada um seu ritmo, podendo alterá-los se quisessem, mudando o jeito de dizer, por vezes falando mais alto ou mais timidamente, e começando a tomar consciência disso em coletivo.

Depois, repetia-se dizendo o seu nome e dos anteriores ao seu lugar no círculo. Quem estivesse mais distante do primeiro nome, deveria se recordar de todos os nomes já ditos. O objetivo desta dinâmica era o de que nos olhássemos mais demoradamente e, tentássemos lembrar os nomes participantes. Percebi que muitos dos educandos não se recordavam dos nomes de outros educandos, apesar de alguns já terem estudado uns com os outros no semestre anterior. Depois fomos trocando de lugar ao lembrar o nome do outro e assim consecutivamente. Dois educandos adolescentes se recusaram a participar. Disse que aceitava que eles não participassem, mas que depois conversaríamos para me explicassem o motivo. Assim, saíram da roda e ficaram até o final, olhando. Enquanto a dinâmica seguia com o restante do grupo, procurei-me aproximar dos que haviam se afastado e um deles disse bem baixinho que não queria participar e justificou tal decisão com um "porque não". Então, disse com muito zelo, que conversaríamos depois, mas reservadamente. Assim, pretendia entendê-los melhor, pois acreditava que a justificativa era insuficiente.

Ainda neste primeiro encontro de oficinas teatrais, fizemos a dinâmica do barbante e pude ouvir os educandos mais demoradamente pela primeira vez. O critério para essa escolha teve em vista os educandos se conhecessem melhor e tomassem conhecimento da trajetória em coletivo que iniciávamos ali, com o desenrolar do

barbante. Que através daquela dinâmica teatral e o ato da fala, os educandos aumentassem a capacidade de tomar a decisão de falar, se expor. Nesta dinâmica uma pessoa inicia o ato da fala e ao finalizar entrega para outra a continuação do barbante sem soltar o início. Essa outra inicia a sua fala e assim sucessivamente. Até que todos falem e esteja formada uma seqüência de fios, ligados um ao outro.

Ali estavam 24 pessoas, de diversas ocupações: donas de casa, estudantes, trabalhadores, desempregados, idosos, camelôs, jovens em liberdade assistida, dependentes químicos e, em especial, destaca-se a ausência de cadeirantes, pessoas com Síndrome de Down ou com deficiência mental moderada.

A maioria dos homens trabalha à noite, chega em casa, repousa, almoça, vem para aula e depois retorna ao serviço. Assim, pedi para que eles fizessem a descrição do seu dia-a-dia, respondendo o que eles tinham vindo buscar no CIEJA-CL, se já haviam ido ao teatro alguma vez, ou se já tinham ouvido falar nesse termo e se faziam alguma idea do que vinha a ser. Alguns falaram pouco, outros mais. Ao final desta primeira atividade, estávamos cada um segurando um pedaço do barbante. A grande maioria nunca tinha ido ao teatro, não sabia do que se tratava, apenas tinha o recorte televisivo em suas casas. Disseram que queriam aprender a ler, escrever e terminar os estudos. Chamei a atenção para a forma do barbante: a maioria era em linhas, umas esticadas, outras mais frouxas, umas curtas, outras longas e examinamos juntos os desenhos geométricos formados no espaço. Fui destacando como fomos adquirindo aquelas formas nos barbantes em coletivo. E se alguém soltasse o seu fio, transformaria a forma do grande desenho. E que se quiséssemos dançar no espaço, teríamos que fazer isso juntos e concentrados, para que não perdêssemos a conexão. Pedi aos educandos que guardassem na memória as palavras que estavam sendo ditas, já que se nascia um vínculo e que aquele fio tinha em cada ponta uma história de vida, um jeito de olhar para o mundo, embutido no jeito de segurar o barbante. Se uma das pontas se desprendesse, precisaríamos ficar atentos para entender porque se soltara e como fazer para reconstituí-la. No final, comecei a explicar aos educandos o intuito da nossa pesquisa, o fazer teatral como instrumento da capacidade de tomada de decisões no coletivo de alunos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA.

Disse aos educandos que todos os exercícios teatrais tinham um critério escolhido por mim e que seria sempre sugerido a eles; que tinham um porque de ser

praticado e discutido por eles. Como exemplo, perguntei se gostariam de escrever sobre suas experiências ao longo do semestre, já que a ênfase, colocada pelos próprios educandos desde o princípio, foi a da escrita e leitura. Todos responderam que sim.

Acredito que neste início do trabalho, os educandos não faziam idea de todo o processo que percorreríamos. Como educadora optei pela exposição de parte por parte, no decorrer do próprio trabalho. Mesmo porque, num trabalho feito em coletivo, educandos e educadores procuram dialogar sobre seus caminhos e rumos. Em cada aula fazíamos uma pequena roda no final, onde dialogávamos sobre a própria aula e a seguinte. Mexia a cada aula nas disposições das mesas sextavadas, o tema dentro da aula regia a disposição das mesas. Então, havia a disposição da roda durante parte das aulas.

Se ocorressem negativas, buscaria alternativas que despertassem seus interesses, tais como gravar ou ditar esta experiência para que outra pessoa a escrevesse. Como o processo é lento e gradual, nos primeiros encontros não propusemos nenhum tipo de improvisação. Já que tinham deixado claro a grande vontade de treinar mais a leitura e escrita, parti deste princípio: a vontade dos educados do CIEJA-CL.

No segundo encontro, uma semana depois, dia 03 de março de 2008, pude perceber que alguns alunos faltaram e que outros eram novos, pois chegavam para o primeiro dia de aula, existindo assim um sistema de entrada de alunos até o fim do semestre, o que a princípio me confundiu um pouco na engrenagem do trabalho. A partir deste dia notei que uma apresentação minha, e um resumo da(s) aula(s) passada(s) deveriam ser feitos para o melhor aproveitamento da aula. Também fui entendendo no decorrer desta mudança o significado da palavra “evasão” de educandos, pois os alunos que estavam ali há dois meses eram uma média de 60% dos alunos que havia iniciado o curso. Mais ou menos 40% havia trocado de horário devido aos seus empregos (rotina freqüente); havia desistido ou fazia parte de uma grande maioria que faltava à minha aula e nas de algumas dos outros dois professores por motivo de saúde, por falta de dinheiro para pagar sua condução, ou porque a rota dos camelôs onde muitos trabalhavam havia mudado naquela semana e não conseguiam chegar, já que havia mudado a distância para virem à escola. Para os oito alunos que ficaram até o final do curso, que chegavam cinco minutos antes e saíam ao término da aula, a rotina de repassar as aulas anteriores exigia certo grau de paciência.

Nas duas aulas posteriores, no terceiro e quarto encontro, nos dias 10 e 17 de março, os dois adolescentes que ficaram fora da dinâmica dos nomes, no dia 25 de fevereiro de 2008, entraram, ficaram alguns minutos e logo saíram, sendo que um deles nem mesmo tirou a mala dos ombros, saindo sem ao menos pedir licença. Conversei com a educadora de Linguagens e Códigos e ela me disse que alguns desses adolescentes têm rotinas bem dolorosas e que, por tal motivo, eles têm vergonha de abrir os cadernos e demonstrarem qualquer dificuldade com relação à leitura e à escrita. Nesse sentido, a professora de português pediu que eu tivesse muito zelo nessa conversa.

No quinto encontro, dia 24 de março de 2008, avisei aos dois adolescentes presentes que gostaria de conversar com eles antes mesmo de saírem. Chamei-os para conversa em reservado, pois queria deixá-los à vontade para falar, sem muita exposição. Apenas um dos educandos falou-me que não havia participado da dinâmica dos nomes porque não gostava de teatro. Diante disso, perguntei se o que eles percebiam não era certa dificuldade ainda em se expor, pois no primeiro dia perguntei a eles se já tinham tido alguma experiência teatral ou mesmo se já haviam ido ao teatro e apenas duas das educandas adultas disseram que já tinham ido. Os educandos somente me observaram e abaixaram as cabeças. Então pedi a eles um voto de confiança: que viessem à próxima aula e ficassem até o fim e se desejassem sair, bastava-lhes que me avisassem, pois estávamos ainda nas primeiras aulas e tínhamos muita coisa boa pra vermos juntos. Eles não só vieram nas três aulas seguintes, como participaram das aulas, até mesmo das improvisações teatrais propostas.

Ainda no quinto encontro, distribui 24 cadernos para serem usados nos encontros de teatro e lhes perguntei o que era um diário de bordo, levantando desde cedo algumas hipóteses. Refleti junto com os educandos quais as vantagens em compartilhar as suas impressões sobre as aulas com a educadora/pesquisadora. E também falei que as informações contidas nos cadernos só seria compartilhada com os outros educandos se eles me permitissem fazer a leitura e discussão. Em seguida, comecei a rememorar, escrevendo na lousa o que havia sido dito na lousa e a pensar em conjunto quais formas eles utilizariam: desenhos, colagens de gravuras e relatos escritos

pelos educandos a respeito das aulas de teatro, que serviriam na construção de uma *memória de experiências*, termo usado por Carmela Corrêa Soares[10]·.

Esta é de extrema importância, tanto para os educandos quanto para o educador, servindo também como um rico instrumento de avaliação do processo de aprendizagem da linguagem teatral. Nos relatórios, propus discutir os seguintes pontos: 1º) refletir acerca do que foi explicado em aula; 2º) verificar se há uma relação entre os exercícios propostos e a vida do educando; 3°) descobrir o que os educandos entenderam ou não sobre a aula e por quê.

Após este quinto encontro, no dia 14 de março de 2008, na reunião por área, debatemos algumas ideas pensadas durante o decorrer da semana, no intuito de clarearmos o conceito de identidade aos alunos. Os professores de Linguagens e Códigos aceitaram as sugestões que levei, justificando que não haviam tido tempo de pensar em nenhuma sugestão para aquela semana. Então, a área de Linguagens e Códigos e a educadora/pesquisadora de teatro realizaram estas propostas em conjunto na aula seguinte, a saber: fizemos a dinâmica dos nomes novamente para que os mesmos tivessem um contato com os educandos novos, expusessem as suas maneiras de falar, etc. Levamos um curta-metragem do diretor de cinema Fernando Meirelles sobre "Identidade", dando continuidade à sensibilização iniciada com as frases no chão na entrada da escola. Na quarta aula, também estudamos música e letra de Chico Buarque de Holanda, "*Paratodos*", com cópias para fazermos a discussão. Fizemos também um exercício para o qual levamos uma folha que continha: um espaço para a foto de uma carteira de identidade; o significado de identidade no dicionário Aurélio; um espaço para os alunos preencherem, com a parte de trás da identidade, e uma frase logo abaixo, que dizia: "Toda imagem, é de certo modo, uma narrativa" (BARTHES, 1978: 39)

A proposta como um todo tinha dois fins: um primeiro, de apresentar o tema identidade sob várias óticas, possibilitando uma compreensão mais global do assunto, e

[10] Em sua dissertação de mestrado, Carmela Soares cita o termo "memória de experiências" para descrever depoimentos, que é um registro elaborado pelo educando sobre o que ocorreu nas aulas de teatro. Documenta as reflexões pessoais e coletivas do grupo. Podem ser produzidos por meio de desenhos, colagens ou pequenos textos escritos. Através deste instrumento avaliativo, constrói-se ao longo do curso uma "memória" sobre os aprendizados e experiências dos alunos na aula de teatro. Há um encaminhamento para que os Diários de Bordo correspondam a essa memória de experiências, que será mais aprofundado no capítulo 3.4. A evolução qualitativa dos Diários de Bordos no CIEJA-CL.

um segundo, que a imagem da carteira de identidade pudesse ser usada como instrumento para decifrarem a frase de Barthes, entenderem sua própria identidade, incentivando-os a escreverem a sua narrativa pessoal, intrínseca a cada ser humano.

Iniciamos buscando uma relação entre o curta-metragem do diretor de cinema Fernando Meirelles sobre "Identidade", e a sensibilização iniciada com as frases no chão na entrada da escola, no primeiro encontro. Foi pedido àqueles que quisessem que anotassem quais destas frases lhe chamavam à atenção, à medida que fomos percorrendo o caminho até a entrada do piso azul. Todas essas atitudes buscam uma sensibilização maior dos educandos para o tema: "Identidade".

Examinamos a música e letra do compositor Chico Buarque de Holanda, "*Paratodos*", esmiuçando suas palavras e fazendo uma relação direta com a experiência de vida dos alunos, que em sua maioria são migrantes de regiões do Norte e Nordeste. Falamos sobre a biografia sucinta do compositor e o estilo de música, conhecido por Música Popular Brasileira. A maioria dos alunos disse que não o conhecia e nunca havia escutado este estilo de música. O intuito desta atividade é trazer para os educandos o universo de um artista basicamente novo para alguns deles, Chico Buarque de Holanda. E verificar a repercussão desta atividade, para que nas aulas seguintes fosse proposto o nome deste artista como destinatário da carta sugerida.

Foi distribuída uma folha intitulada Identidade, que continha: um espaço para a foto de uma carteira de identidade, com espaço para que os educandos carimbassem o seu polegar direito (marca pessoal) e outro para a assinatura do titular; o significado de identidade no dicionário Aurélio; um espaço para os alunos preencherem, com a parte de trás da identidade, onde constam os dados pessoais. Além disso, os estudantes buscaram em outro dicionário o verbete e encontraram a seguinte definição: *"Consciência da própria personalidade"*. Esta informação foi escrita na lousa e depois na página supracitada. O critério de escolha da atividade foi fazer os educandos refletirem sobre o que é pedido ao cidadão para que obtenha a identidade e verificar o dicionário sobre a definição do termo identidade.

No decorrer desta atividade foram se apresentando alguns espaços em branco, como o nome do pai, nomes com um sobrenome apenas, ou somente a palavra "desconhecido" escrita por alguns alunos. À medida que eu passava pelas mesas

percebia estas lacunas, que posteriormente foram descritas em cartas a partir da sexta aula, compostas por narrativas pessoais, cujo destinatário proposto por mim, seria o próprio Chico Buarque, que também nos trouxe, poeticamente, um pouco de sua identidade em forma de música.

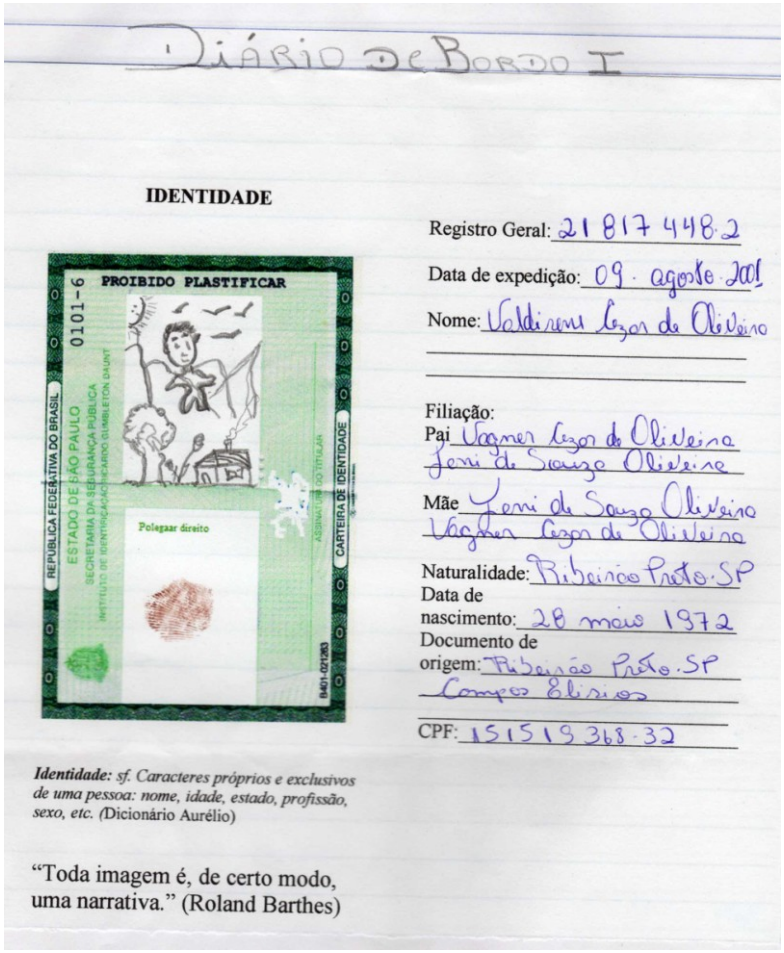
Figura 1. Exercício: Identidade (em branco).

Figura 2 - Exercício: Identidade (preenchido)[11].

Nesse exercício de escrita, notem que o nome do pai foi escrito e depois apagado. No diário de bordo, de 22/04/2008, ela descreve em uma carta, a história de vida de sua mãe, Joana Machado da Conceição e faz uma citação a figura do pai. No item **3.4.4 Rosângela: um depoimento sobre duas mulheres** faço a análise deste ato em seu Diário de Bordo.

[11] A forma de escrever apresenta nos diários de bordo pelos educandos foi mantida na transcrição dos textos, para que os leitores percebam o estágio de escrita em que eles se encontravam.

Figura 3 - Exercício: Identidade (preenchido)



Diário de Bordo I

IDENTIDADE

Registro Geral: 21 817 448-2

Data de expedição: 09 agosto 2001

Nome: Valdirene Lazar de Oliveira

Filiação:
Pai Wagner Lazar de Oliveira
Jeni de Souza Oliveira

Mãe Jeni de Souza Oliveira
Wagner Lazar de Oliveira

Naturalidade: Ribeirão Preto-SP

Data de nascimento: 28 maio 1972

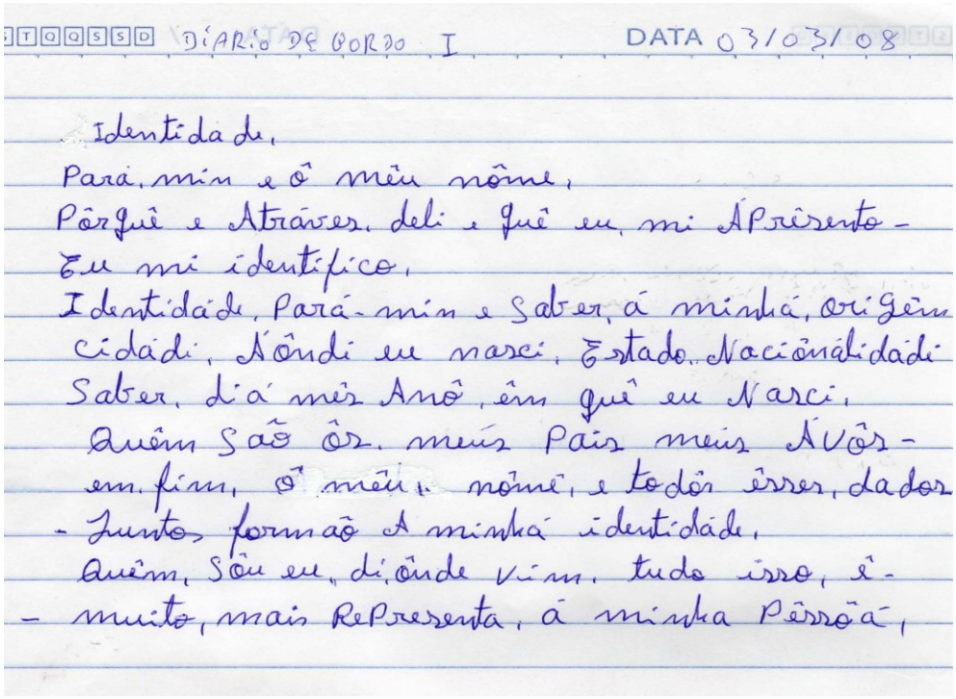
Documento de origem: Ribeirão Preto-SP
Campos Elíseos

CPF: 151 519 368-32

Identidade: *sf. Caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc.* (Dicionário Aurélio)

"Toda imagem é, de certo modo, uma narrativa." (Roland Barthes)

Figura 3- Diário de Bordo I


DIÁRIO DE BORDO I DATA 03/03/08

Identidade.
Para. mim e ô mêu nôme.
Pôrquê e Atráves. deli e quê eu, mi Aprêsento -
Eu mi identifico.
Identidáde, Pará-mim e Saber, á minhá, origêm
cidádi, Áôndi eu nasci, Estado. Naciônálidádi
Saber, diá mês Anô, êm quê eu Nasci.
Quêm Saõ ôs. meús Pais meus Ávôs -
em. fim, ô mêu. nôme, e todôs êsses, dados
- Juntos formaõ A minhá identídáde.
Quêm, Sôu eu, dí, ônde vim. tudo isso, ê -
- muito, mais RePresenta, á minha Pêssôá,

DIARIO DE BORDO I DATA: 03/03/08

Identidade.
Para, mim e ô mêu nome.
Pôrquê e Atráves. deli e quê eu, mí Aprêsento-
Eu mi ídentífico.
Identídáde. pára-mim e saber, á minha, origêm cidádi, Áôndi eu nasci, Estado. Naciônálídadí, Saber, diá, mês Anô, êm quê eu nasci. Quêm são ôs meus Pais, meus Avôs- em.fím, ô mêu nome, e todôs êsses dados.
- Juntos formão A minhá identídade.
Quêm, sôu eu, dí, ônde vim. tudo isso, ê- - muito mais, representa, á minha pêssôá.

No CIEJA-CL foram discutidos alguns temas em paralelo ao tema central *(Identidade do Povo Brasileiro)*, como a cegueira, por exemplo. Dependendo da necessidade que se apresenta dentro da escola, são discutidos e em conjunto chegamos a uma elaboração particular dentro de cada aula para os jovens e adultos. Este exercício foi proposto em uma reunião pedagógica geral pela coordenadora do CIEJA-CL, Êda Luiz, e pela coordenadora pedagógica, Cristina Fonseca. Dessa reunião participaram duas professoras, cujo objetivo era de nos sugerir uma forma de tratar o assunto dentro da sala de aula, dado o grande número de deficientes visuais em alguns módulos. Nas oficinas de teatro o tema da cegueira foi aprofundado durante algumas aulas posteriores em forma de exercícios práticos e discussões, que culminariam com a presença dos alunos na plateia do espetáculo "Fim de Jogo" de Samuel Beckett, em cartaz em São

Paulo naquele semestre de 2008, sob direção de Renê Piazentin. Este assunto foi escolhido para aproximá-los da realidade de seus colegas deficientes visuais do CIEJA-CL e também para abrir uma discussão maior sobre nossas "*cegueiras*" cotidianas.

Fizemos o exercício de caminhar com os olhos vendados, no dia 24 de março de 2008. Falamos um pouco da sensação de estar cego, de permitir que o outro o leve, através de sons, ou mesmo segurando na mão e no braço, do aumento da percepção dos outros sentidos, da confiança no próximo etc. Depois deste exercício, subimos para a sala do módulo III e falamos um pouco mais desta sensação de cegueira, de pessoas que tinham amigos ou filhos cegos no próprio CIEJA e das mudanças provocadas nas suas rotinas. Citamos o personagem *Ham* da peça: "Fim de Jogo" de Samuel Beckett, que é cego e falamos um pouco mais sobre o enredo da peça que os educandos assistiriam no mês seguinte. A maioria dos educandos se disse incomodada com a sensação de cegueira durante o exercício, falaram da dificuldade de se perceber como uma pessoa cega, precisando de auxílio para caminhar num primeiro momento, da falta de confiança na condução do guia, da vontade de abrir os olhos e de acabar o exercício o mais depressa possível.

No sexto encontro, dia 31 de março de 2008, dialogamos sobre o que seria uma imagem, procuramos nas revistas os outros tipos de imagem, olhamos pela janela da sala e comentamos que vimos uma grande favela aos fundos da escola e esta formava uma imagem emoldurada pelo toldo da janela de madeira. Assim fomos tentando abarcar o sentido desta frase de Roland Barthes, *"Toda imagem, é de certo modo, uma narrativa"*, que a princípio lhes parecia algo incompreensível. Contudo, notei que ao final da aula já se tornavam mais claro não só os conceitos de imagem e de narrativa, mas também a relação entre estes conceitos, pois a favela enquanto imagem os remete à sua realidade, dando total sentido à sua narrativa. Era esta a sensação que como educadora/pesquisadora, eu desejava provocar.

Ao final de toda esta reflexão, conclui que os alunos conseguiram formular um conceito de identidade, ao mesmo tempo em que acessaram diferentes linguagens e expressões artísticas, além de relacionarem tais conceitos com sua realidade, atingindo assim o objetivo proposto em reunião com os educadores e coordenadores.

A análise dos oito diários de bordo fará parte da presente dissertação, constituindo o subitem **3.4: "A evolução qualitativa dos Diários de Bordo no CIEJA-CL"** do capítulo **3**, intitulado **"A evolução qualitativa dos Diários de Bordo no CIEJA-CL".**

No sétimo encontro, dia 07 de abril de 2008, continuei a trabalhar o aprofundamento das sensações de cegueira. Pedimos a quem quisesse passar por esta experiência que colocasse uma venda e que assim permanecesse durante toda a aula, tentando levar uma "vida normal", com a minha indicação de apenas ouvir e não ver. Ao final da aula, falaria desta experiência com a turma. Duas educandas aceitaram o desafio, e deixamos caderno e lápis em suas mãos, caso elas sentissem necessidade de escrever. Mais adiante comentarei os resultados. Além do exercício então proposto, continuamos o debate em sala de aula apoiados na peça "Fim de Jogo" de S. Beckett, na qual a cegueira e a deficiência fazem parte do universo da personagem Ham, uma das personagens.

Uma parte fundamental no desenvolvimento do trabalho educacional construiu-se a partir da escrita de uma frase na lousa no tempo de preparação da sala, ou trazendo um trecho de vídeo, ou lendo um trecho de livro, conto, frase, ou qualquer outro enunciado que nos auxiliasse a pensar o tema da aula "Identidade do Povo Brasileiro". A tentativa era estimulá-los a pensar no tema principal da aula. No oitavo encontro, dia 15 de abril de 2008, iniciamos a oficina escrevendo na lousa o conceito de Paulo Freire[12] de *oprimido,* pontuado por Vera Barreto[13] e, posteriormente por Plínio de Arruda Sampaio[14], a saber: "*É aquele grupo social que está impedido de se realizar enquanto pessoa" e "É toda a pessoa cuja liberdade estivesse sendo coagida por algum fator"*. Às vezes pontuei a frase no início da aula, às vezes "deixo" lá até o fim da aula, para ser discutido no final. Na seqüência, coloquei um trecho de um DVD sobre Paulo Freire, em que Frei Beto[15] aparece contando-nos uma experiência com sua cozinheira. De como ele, mesmo tendo feito quatro faculdades não pode passar sem os

[12] FREIRE, Paulo. No CIEJA de Campo Limpo, segue-se uma linha com tendências freirianas, e concomitantemente prioriza-se a linha de escolas democráticas. Esta análise, das duas escolas, com suas diferenças, contradições e similaridades serão anexados como fonte complementar desta dissertação constituindo os subitens 2.1. Tessitura de um caminho e 2.2. O conceito de democracia de Paulo Freire do capítulo 2., intitulado "Construindo um conceito de escola democrático".
[13] BARRETO, Vera (org.). *Coleção Paulo Freire* – Educações. ATTA Mídia e Educação, São Paulo, SP. Sd, 62 min.
[14] SAMPAIO, Plínio de Arruda. Idem.
[15] BETO, Frei. Idem.

conhecimentos de cozinha daquela senhora, e de como ela, a cozinheira, mesmo não tendo feito nenhum curso superior, passaria tranquilamente sem toda a experiência acadêmica de Frei Beto.

Conversamos sobre as relações entre o conceito do *oprimido* e relato de Frei Beto. Logo após ouvirem tal relato notamos um grande silêncio. Depois de uma longa pausa, fui deixando com que o grupo se manifestasse, e poucos falaram. Ficaram impactados com o depoimento de um homem *culto* que, no entanto, destacou o precioso auxilio em sua vida, dos dotes culinários de sua cozinheira. E percebi que este conceito trazido por Freire os fez pensar nas inúmeras situações cotidianas em que se sentem como oprimidos, nos inúmeros fatores sociais, econômicos e culturais que os impedem de serem mais autônomos. Uma aluna, sem que eu pedisse, no nono encontro trouxe em seu caderno o texto:

> "Nós vivemos em constante opressão, seja em casa, na escola, na rua, no trabalho e até mesmo em nosso próprio consciente. É uma liberdade assistida, que nos mantêm sempre coagidos ao outro. E viver dessa maneira é sufocante, porque nos deixa triste e nunca feliz". [16]

Este texto é o princípio de uma análise sobre uma situação vivida por ela, durante um longo período de sua vida, que virá a ser relatado mais adiante, em seu diário de bordo, que neste caso, configura-se como carta citada mais à frente.

Ainda no oitavo encontro, no dia 31 de março de 2008, conversamos um pouco mais a respeito do dramaturgo Samuel Beckett, sobre a maneira que ele escreve, nos limitando a estudar algumas poucas falas de sua peça "Fim de Jogo" que iriam assistir em breve. Esta peça foi dirigida por mim, no ano de 1997, na USP, na matéria de Direção I do Departamento de Artes Cênicas. Vimos o cartaz deste espetáculo, uma placa feita por um artista plástico, na qual se liam as informações do espetáculo em alto-relevo e que ficava dentro de uma mala na entrada do teatro, caracterizando o desejo que tinha Clov, um dos personagens, de partir e abandonar Ham, outro personagem da peça. Deixar de servi-lo, manifestação expressa muitas vezes verbalmente. Falei da

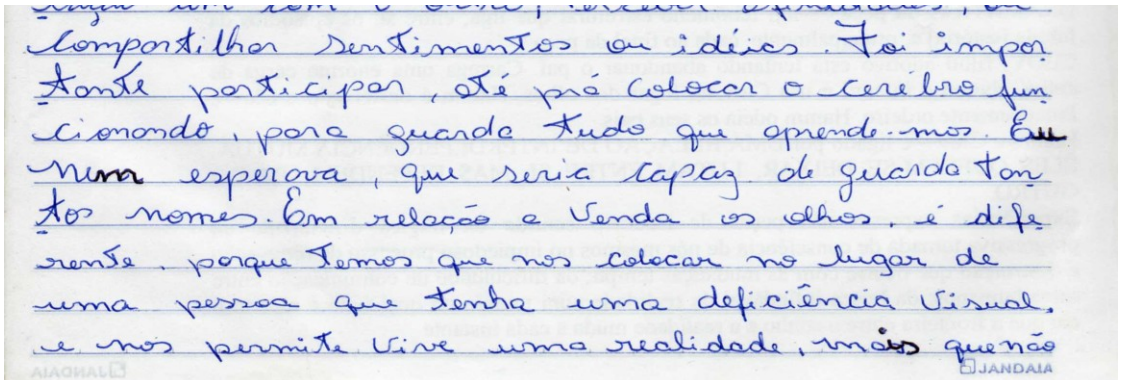
[16] Caderno de anotações, aluna do Módulo III do CIEJA-CL.

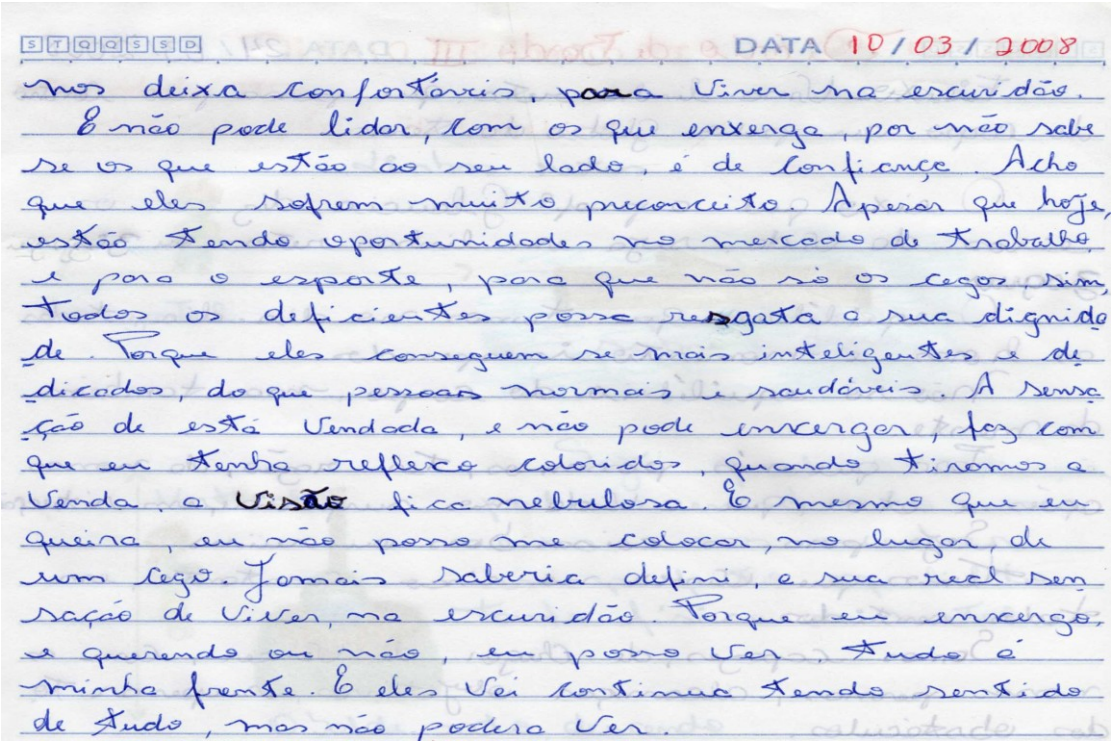
experiência de direção deste espetáculo e conversamos mais um pouco sobre o Teatro do Absurdo[17].

O objetivo desse estudo era apresentar aos educandos uma situação dramática que trouxesse à baila uma situação de opressão e fazer uma associação com assunto já trabalhado em aula anterior, ou seja, a cegueira que muitas vezes atinge os oprimidos.

No final da oitava aula, dia 24 de março de 2008, perguntei a duas educandas como tinha sido a experiência de apenas ouvir e não ver. Ambas falaram da dificuldade sentida, principalmente quando tentavam imaginar as coisas que estavam escritas na lousa. Também descreveram como desejavam escrever o que tinha sido dito, mas, evidentemente, não conseguiam acompanhar a minha fala, apesar de eu estar o tempo todo considerando-as e respeitando-as dentro da sala, falando devagar e tentando suprir as necessidades das mesmas. Notei em mim e nas educandas que a necessidade de escrita com o decorrer da aula foi sendo posta de lado. E que foram sendo utilizados outros sentidos, como a audição. Meu intuito era observar a aplicação da minha proposta de ouvir e não de ver. Se havia a vontade de escrever, como elas lidavam com isto, se em algum momento elas desistiram de anotar e passaram a comentar e participar mais da aula, o tempo gasto para todo este procedimento, comparado aos outros educandos. Levantamos todas estas observações e dialogamos sobre elas. O principal ganho deste exercício é a análise das mudanças geradas pela presença de uma pessoa cega em sala de aula. Entendo que a sensação causada em todos é incompleta, pois não tivemos cegos no Módulo III, mas isso não diminui a importância das discussões suscitadas.

Figura 4 Texto: Oprimido e cegueira.


compartilhar sentimentos ou idéias. Foi importante participar, até pra colocar o cérebro funcionando, para guarda tudo que aprende-mos. Eu nunca esperava, que seria capaz de guarda tantos nomes. Em relação a Venda os olhos, é diferente, porque Temos que nos colocar no lugar de uma pessoa que tenha uma deficiência Visual, e nos permite Vive uma realidade, mais que não



DATA 10/03/2008

nos deixa confortáveis, para viver na escuridão.
E não pode lidar, com os que enxerga, por não sabe se os que estão ao seu lado, é de confiança. Acho que eles sofrem muito preconceito. Apesar que hoje, estão tendo oportunidades no mercado de trabalho, e para o esporte, para que não só os cegos, sim, todos os deficientes possa resgata a sua dignidade. Porque eles conseguem ser mais inteligentes e dedicados, do que pessoas normais e saudáveis. A sensação de está vendada, e não pode enxergar, faz com que eu tenha reflexo coloridos, quando tiramos a venda, a visão fica nebulosa. E mesmo que eu queira, eu não posso me colocar, no lugar, de um cego. Jamais saberia definir, a sua real sensação de viver, na escuridão. Porque eu enxergo, e querendo ou não, eu posso ver tudo à minha frente. E eles vai continua tendo sentido de tudo, mas não podera ver.

(…) Foi importante participar, até prá. colocar o cérebro funcionando, para guarda tudo que aprende mos. Eu num esperava, que seria capaz de guardar tantos nomes. Em relação a venda os olhos. é diferente. porque temos que nos colocar no lugar de uma pessoa que tenha uma deficiência visual. e nos permite viver uma realidade, mais que não nos deixa confortáveis. para viver na escuridão.

E não pode lidar, com os que enxerga, por não sabe se os que estão ao seu lado. e de confiança. Acho que eles sofrem muito preconceito. Apesar que hoje, estão tendo oportunidades no mercado de trabalho e para o esporte, para que não só os cegos. sim, todos os deficientes possa resgatar a sua dignidade. Porque eles conseguem ser mais inteligentes e dedicados, do que pessoas normais e saudáveis. A sensação de está vendada e não pode enxergar, faz com que eu tenha reflexo coloridos, quando tiramos a venda a visão fica nebulosa. E mesmo que eu queira, eu não posso me colocar, no lugar de um cego. Jamais saberia definir a sua real sensação de viver na escuridão. Porque eu enxergo e querendo ou não, eu posso ver tudo à minha frente. E eles vai continuar tendo sentido de tudo, mas podera ver.”

Na décima aula, dia 28 de abril de 2008, tive o intuito de falar um pouco mais da iniciação ao teatro através de um exercício de Butoh para atores e não-atores, que os impulsiona a perceber, buscar, manter e treinar o “eixo do corpo” e o “eixo da movimentação”, o equilíbrio, a consciência de seu caminho a seguir, seja no palco, ou na vida e também a direcionar o seu foco, a sua concentração e buscar em harmonia com o seu corpo.

O trabalho de descoberta do “eixo do corpo” e o “eixo da movimentação” era uma incógnita para mim, estudante de teatro, até o momento deste exercício prático na

Espanha, quando pude perceber na prática as suas fisicalizações. Foi nesta tentativa de fazê-los passar pela experiência prática de fisicalização do eixo, que sugerimos tal exercício. Este possui três seqüências básicas: 1º) com linhas de barbantes fixadas no chão lado a lado, e com os olhos vendados, os participantes devem andar sobre as linhas. Trabalha a percepção do "eixo do corpo"; 2º) fazer o mesmo, só que desta vez com uma linha presa à mão e entregá-la na mão do outro participante e assim sucessivamente, esta parte acontece no coletivo. Trabalha a percepção do "eixo da movimentação" em relação aos outros; 3º) distingue-se da primeira parte apenas pelo fato de que o barbante foi preparado antes por mim na forma de ziguezagues grandes e pequenos. Continua a trabalhar a percepção do "eixo do corpo". A instrução para as três etapas era que os educandos deveriam imaginar um precipício em volta do barbante e que se saíssem da linha deveriam localizá-la pelo tato ou, se desequilibrassem e caíssem, deveriam levantar-se sozinhos, procurar o barbante novamente e seguir até o fim do fio. Falei que estaria por perto durante todo o exercício, que o grupo não se preocupasse. E que era importante manter silêncio, tanto quem fazia como os que assistiam na plateia (composta pelos próprios alunos).

A minha prática de trabalho junto aos educandos foi composta sempre por educandos que encenam e educandos que assistem, concomitantemente. É uma prática de trabalho[18], escolhida por mim para desenvolver o hábito da plateia nos educandos/não atores, para que se esses se acostumem com a idea de um público que possui opiniões a respeito de seus jogos ou improvisações, desenvolvendo o hábito de ouvir reflexões sobre o seu trabalho e de também participar do aprendizado do outro.

Antes de concluirmos a décima aula, dia 28 de abril, fizemos uma roda de discussão, onde todos falaram. Esse exercício de busca dos eixos fora diferente dos que estavam acostumados a fazer em outras aulas. As visões do exercício foram bem particulares. A maioria prefere andar em linha reta, pois a sensação de andar com obstáculos e ao mesmo tempo ter que descobrir as saídas para não cair no precipício dificulta a tarefa. Para uma pequena minoria, inclusive para mim, enquanto estudante de

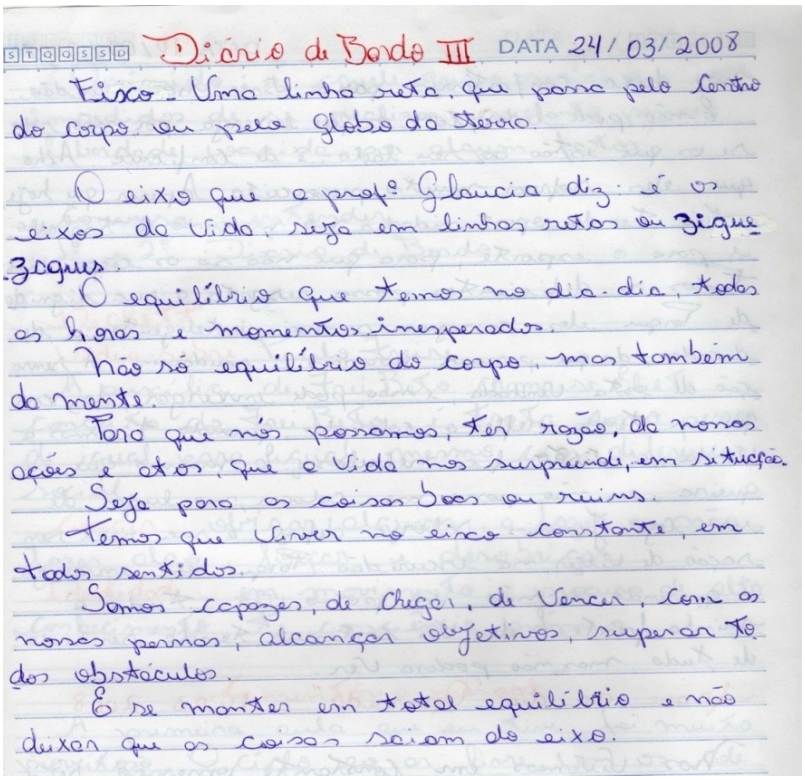
[18] Prática de trabalho adquirida conscientemente na Oficina Teatral "Paisagens"com François Kahn, responsável por uma adequação dos lugares da plateia (observadores críticos) e dos atores. Os últimos geralmente dentro de um círculo, e a plateia em volta, participando ativamente da encenação no final, reelaborando reflexivamente o que acabou de ser encenado e dizendo para o ator o que pensa a respeito no final. Esse trabalho foi desenvolvido com influência de anos de treinamento do ator François Kahn e Jerzy Grotowski, entre os anos de 1973 e 1985 e suas reflexões próprias enquanto diretor.

teatro, na primeira vez que o fiz, compartilhou deste parecer: foi mais tranqüilo fazer o exercício em linha "torta". Vejamos os depoimentos de alguns educandos:

> Rita: "É mais fácil em linha reta, é mais fácil saber o caminho que a gente pode andar".
> Neuza: "A gente vai indo facinho até que chega a linha torta, e você têm que sair. O negócio é andar no caminho certo, não andar torto. Eu sempre achei o caminho certo seguro".[19]

Conversamos um pouco mais sobre as relações que este exercício de teatro tem com a vida real. A importância de se chegar até o final da linha, da estrada, de um desafio, mesmo que tenha um precipício pela frente, mantendo a calma, restabelecendo-se após uma parada ou mesmo um desequilíbrio maior e seguindo até o fim do barbante. Perguntei se eles tinham tido a percepção física de quando estavam fora do eixo e dentro do eixo e se tinha sido difícil perceber isto. Disse que este é um exercício para praticarem durante toda a vida, que esta busca de sentir o eixo deve ser cotidiana, não só para o treinamento do ator, mas também de todos os humanos em geral. Tive respostas diversas, uns tiveram dificuldades em sentir o eixo da primeira vez e poucos sentiram que em alguns momentos estavam no eixo. Fizeram o diário de bordo na aula.

Figura 5 - Diário de Bordo nº3 - Eixo (texto).



Diário de Bordo III DATA 24/03/2008

Eixo - Uma linha reta, que passa pelo centro do corpo ou pelo Globo da Terra.

O eixo que a profª Glaucia diz: é os eixos da vida, seja em linhas retas ou Zigue-Zagues.

O equilíbrio que temos no dia-dia, todas as horas e momentos inesperados.

Não só equilíbrio do corpo, mas também da mente.

Para que nós possamos, ter noção, de nossas ações e atos, que a Vida nos surpreende, em situações.

Seja para as coisas boas ou ruins.

Temos que viver no eixo constante, em todos sentidos.

Somos capazes, de chegar, de vencer, com as nossas pernas, alcançar objetivos, superar todos obstáculos.

É se manter em total equilíbrio e não deixar que as coisas saiam do eixo.

[19] São comentários tirados dos cadernos dos educandos.

Diário de Bordo III Data 24/03/2008

Fixo – Uma linha reta que passa pelo centro do corpo ou pelo globo da terra.

O eixo que a profª Glaucia diz é os eixos da vida, seja em linhas retas ou zugue-zagues.

O equilíbrio que temos no dia-dia, todas as horas e momentos inesperados.

Não só o equilíbrio do corpo, mas também da mente.

Para que nós possamos ter razão das nossas ações e atos que a vida nos surpreende em situações.

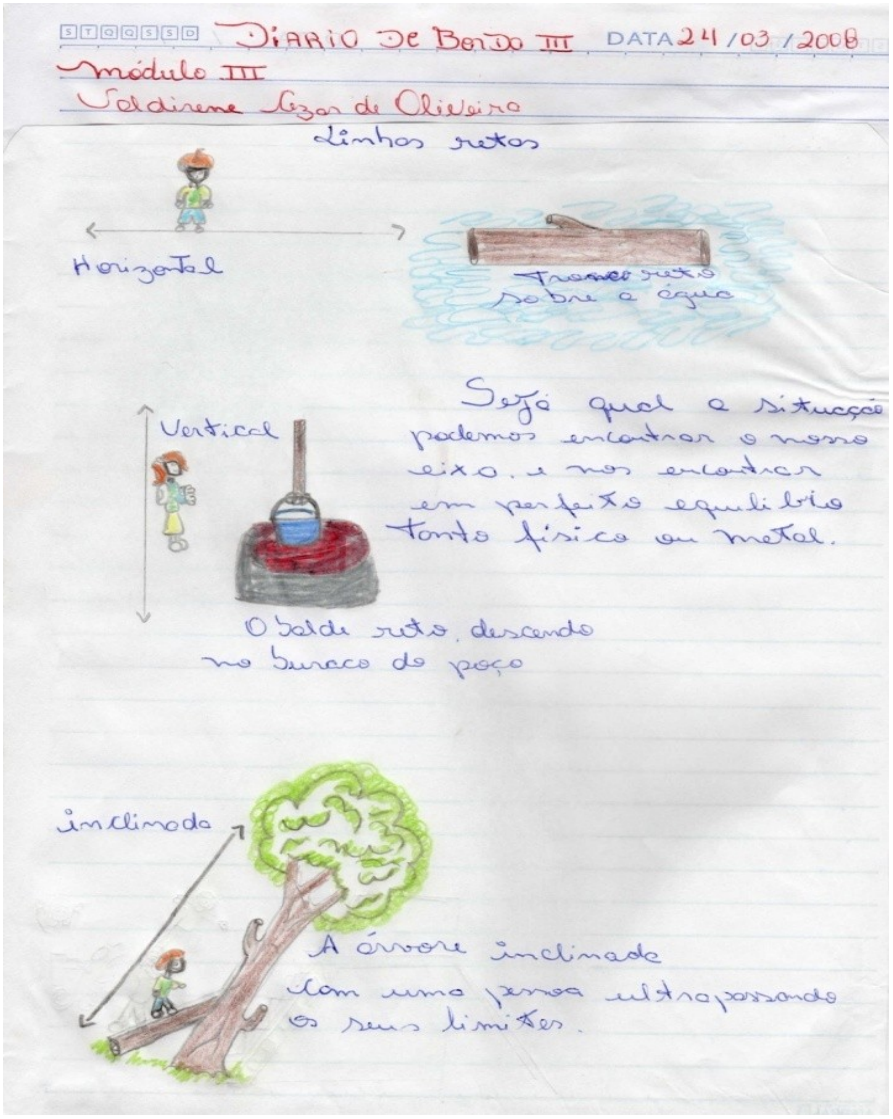
Seja para as coisas boas ou ruins.

Temos que viver no eixo constante em todos os sentidos.

Somos capazes de chegar, de vencer, com as nossas pernas, alcançar objetivos, superar todos obstáculos.

E se manter em total equilíbrio e não deixar que as coisas saiam do eixo.

Figura 6 Diário de Bordo nº3 - Eixo.



Diario de bordo III DATA 24/03/2008
Módulo III
Valdirene Cezar de Oliveira

Linhas retas

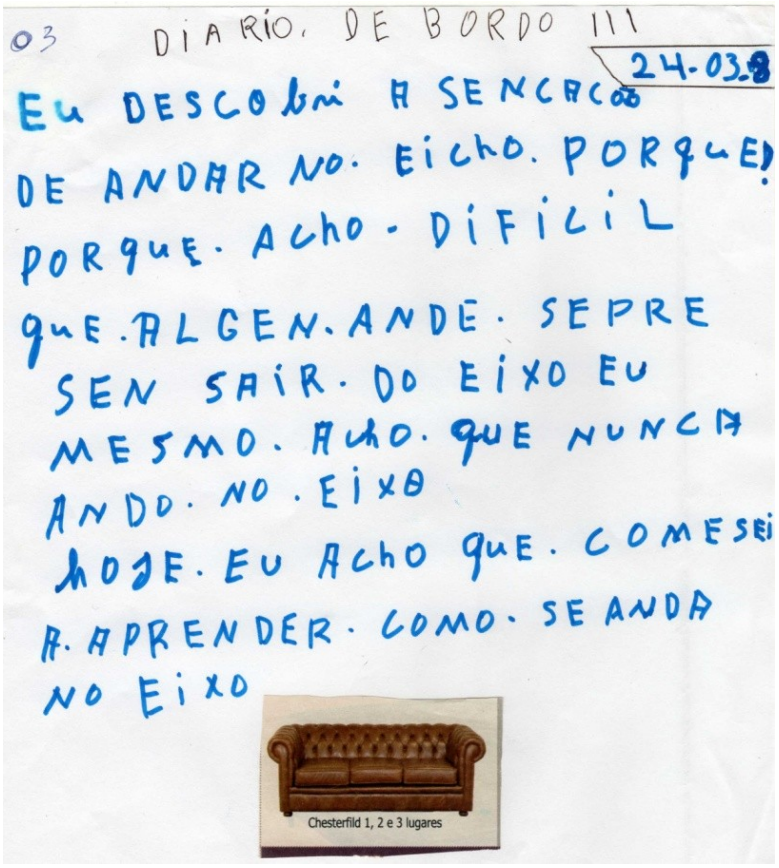
Horizontal ---------- Tronco reto sobre a água

Vertical ---------- O balde reto, descendo no buraco do poço

Seja qual a situação podemos encontrar o nosso eixo e nos encontra em perfeito equilíbrio, tanto físico ou mental.

Inclinado ---------- A árvore inclinada com uma pessoa ultrapassando os seus limites

Figura 7 Diário de Bordo nº 1 - Eixo.



Diario de bordo III 24-03-8

Eu descobri a sencacao de andar no eicho porque! Porque acho difícil que algen ande sepre sem sair do eixo eu mesmo acho que nunca ando no eixo.

Hoje eu acho que comesei a aprender como se anda no eixo.

No mês de maio, estava marcado para irmos ao teatro. Esta atividade de ir ao teatro com o grupo era bastante esperada por mim, pois a maioria nunca havia tido esta experiência. Conversei com a coordenadora geral e comuniquei aos outros educadores a respeito desta atividade, convidando-os a participarem conosco, numa reunião pedagógica geral. Para minha surpresa nenhum educador se prontificou a nos acompanhar. Êda Luiz disse-nos que no momento estava sem verba extra para levar-nos ao teatro, mas que poderíamos organizar a atividade se os educandos pudessem pagar. Alguns já tinham ido ao teatro no ano anterior pagando e eu teria que conversar com os educados para checar essa possibilidade. A coordenação pedagógica da escola iria tentar arrumar o transporte via Prefeitura de São Paulo. Conseguimos um desconto via o diretor de teatro, Renê Piazentin, da peça “Fim de Jogo”, que cobraria apenas R$ 5,OO

de cada aluno. Passei nos dois módulos (I e II, cerca de 50 alunos) para convidá-los também, explicando que a escola não havia conseguido providenciar a verba, falei do desconto e de minha imensa vontade de que essa atividade acontecesse.

Conversei com os alunos, dando ideas sobre como eles poderiam trocar a folga para ir ver o espetáculo, mas a reclamação geral foi a falta de dinheiro para realizar a proposta. No entanto, mais tarde, a coordenadora geral me informou que a Prefeitura não cedeu o ônibus, apesar da antecedência com que o pedi. Êda Luiz conseguiu um ônibus emprestado de uma companhia onde um ex-aluno trabalhava, e por consideração, iria cedê-lo de graça. Mas infelizmente, somente duas alunas do Módulo III se dispuseram a pagar. Diante disto a coordenadora geral concluiu que não compensava a realização da atividade por falta de quorum.

Este acontecimento, melhor dizendo, este não-acontecimento, serviu-me para suscitar um importante debate junto aos alunos Perguntei como facilitar esta ida ao teatro, sem nenhum incentivo da Prefeitura de São Paulo, para que pudessem vivenciar uma visita ao teatro, um espetáculo, um debate e, principalmente, que fosse dada a continuidade às aulas, fechando o ciclo de reflexões sobre esta peça.

A falta de estrutura da Prefeitura de São Paulo para que os alunos da rede pública possam freqüentar teatro, cinema etc, ou seja, de um ônibus com as condições mínimas e a verba necessária para pagarem ingresso ou parte dele (eu havia conseguido um desconto de 50% para todos) é o resultado da falta de uma política pública de formação de público e de fatores culturais que ainda estão evidenciados principalmente nas periferias, como é o caso dos alunos do CIEJA-CL. Entre os argumentos dos educandos para não irem ao teatro à noite, o principal deles é a violência a que estão sujeitos a passar nas duas favelas da região após as 23:00h. Tentei verificar com os atores do espetáculo a possibilidade de fazerem uma sessão à tarde, mas esta possibilidade também não se confirmou.

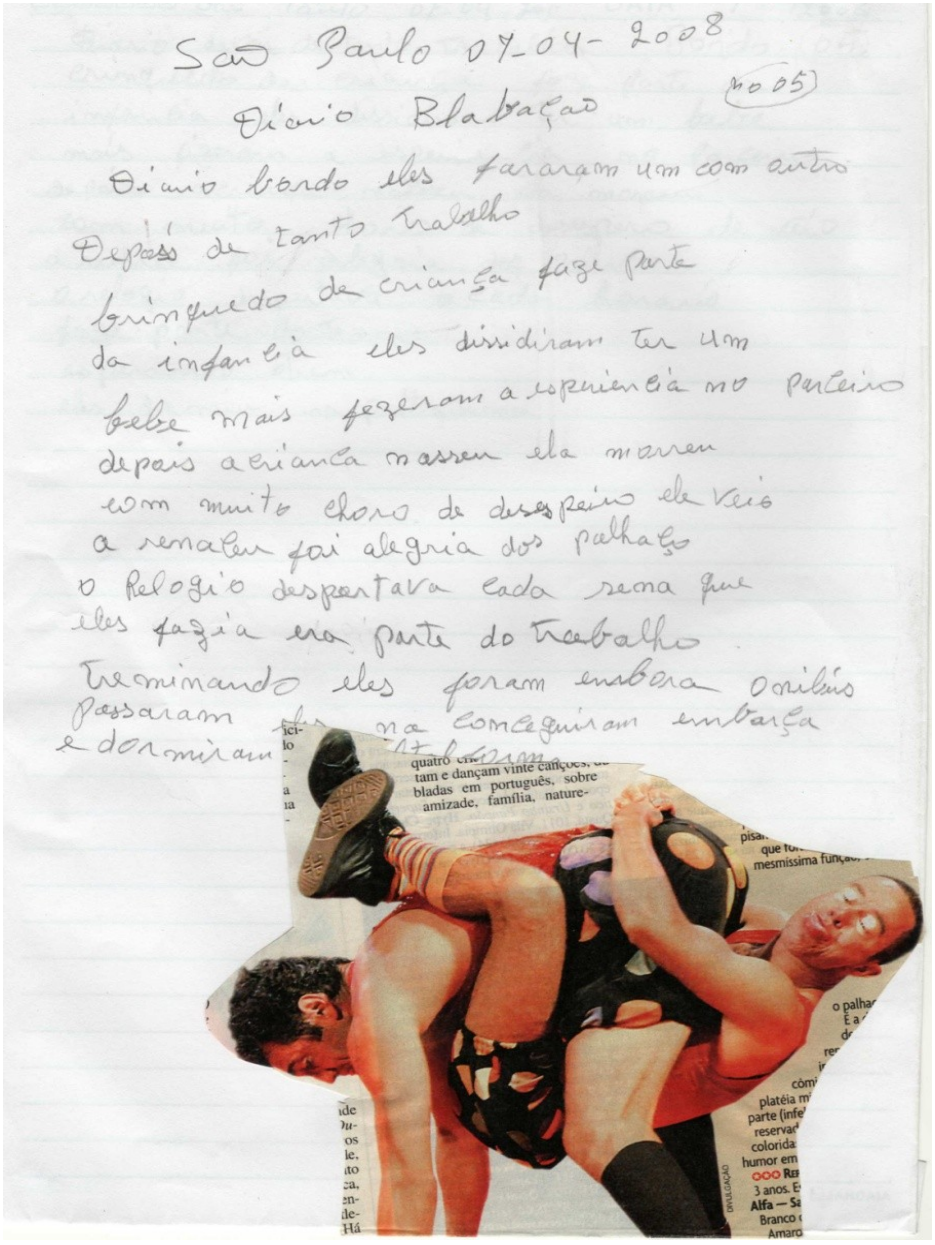
Conversei com as duas educandas que se propuseram a ir ver a peça e me comprometi a levar o vídeo de uma peça infantil cômica na aula seguinte, chamado “Pra quem fica, clown”, dada a impossibilidade de irmos ao teatro. O objetivo era que os educandos vissem uma peça teatral, nem que fosse com a utilização de um vídeo, pois considero essa experiência de fundamental importância para fecharmos o raciocínio

acerca do que é teatro. Outro objetivo desta atividade é treinar o olhar dos educandos para perceberem os detalhes da encenação. Observar, avaliar e levantar os detalhes de uma encenação também os prepara melhor para assistir uma peça teatral, seja ela em vídeo ou ao vivo. E assim foi feito. Eles riram um tanto e comentamos o espetáculo após a exibição. Ainda assim foi preciso que eu os estimulasse a perceberem os detalhes da encenação. A peça foi inteira falada em "gramelô" ou "blablação" [20] e perguntei se, apesar de ter sido uma gravação da peça, havia sido possível compreenderem a dicção, a expressão corporal dos atores, o ritmo das falas, as entonações, os objetos cena, a luz, o figurino, a maquiagem, a colocação do público em cena, a duração do espetáculo, as manifestações das emoções dos personagens, enfim a peça como um todo. Entendo que essas categorias exigem um olhar treinado, por isso e procurei iniciar este treino com eles.

Os educandos disseram, que na sua maioria, nunca tinham visto teatro e que foi interessante para eles assistirem ao vídeo, o que suscitou algumas observações importantes como a de uma aluna que disse já ter visto uma peça no teatro, mas não conhecia ainda o "gramelô" e se surpreendeu ao perceber que é possível se comunicar numa linguagem diferente da palavra inteligível. Outra educanda disse que essa peça lhe trouxe lembranças de sua infância, quando conseguia transformar, pela imaginação, um lápis num helicóptero e de como a peça de teatro foi capaz de rememorar suas emoções e brincadeiras infantis. Na seqüência fizeram o diário de bordo.

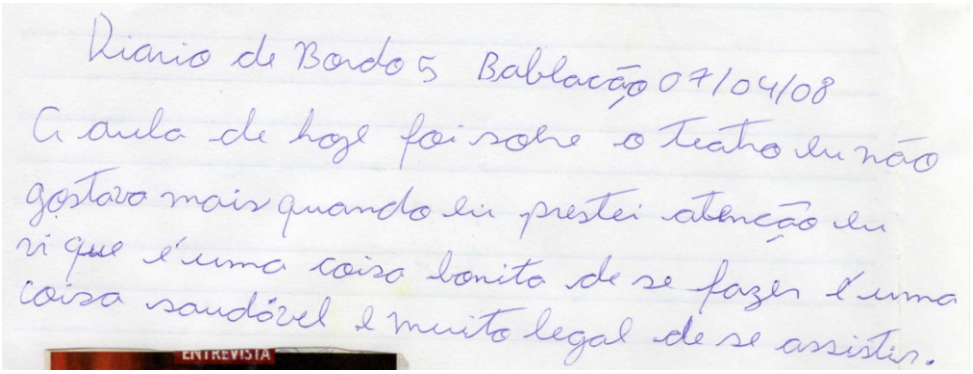
[20] Termo empregado por Viola Spolin (1906-1994), atriz, diretora, que desenvolveu nos Estados Unidos durante os anos sessenta um sistema de jogos teatrais com o objetivo de ensinar a linguagem do teatro a crianças, adultos, profissionais e não profissionais. Um dos conceitos propostos por ela é o de blablação, que significa a substituição de palavras articuladas por configuração de sons. A blablação é uma expressão vocal que acompanha uma ação, não a tradução de uma frase portuguesa. O significado de um som na blablação não deve ser compreendido, até que o ator o transmita por meio da ação, expressões ou tom de voz. É importante, no entanto, que tudo isto seja descoberto pelo aluno. (SPOLIN: 1963, p.110)

Figura 8 Diário de Bordo nº 5: Blablação.


São Paulo 07-04-2008
Diario Blabação
nº 05
Diario bordo eles fararam um com outro
Deposo de tanto trabalho
brinquedo de criança faze parte
da infancia eles dissidiram ter um
febre mais fezeram a esperiensa no parceiro
depois a criança nassem ela morem
com muito choro de derespeiro ele veio
a renaceu foi alegria dos palhaço
o Relogio despertava cada sena que
eles fazia era parte do trabalho
Treminando eles foram embora Onibus
Passaram [illegible] na conseguiram embarca
e dormiram

São Paulo 07-04-2008
Diario Blabação nº 05
Diario bordo eles fararam um com outro
Deposo de tanto trabalho brinquedo de criança faze parte da infancia eles dissidiram ter um febre mais fezeram a esperiensa no parceiro depois a criança nassem elas morrem com muito choro de derespeiro ele veio a renaceu foi alegria dos palhaço o relógio despertava cada sena que eles fazia era parte do trabalho treminando eles foram embora ônibus passaram ser na conseguiram embarca e dormiram

Figura 9 Diário de Bordo nº5 - Blablação.



Diário de Bordo 5 Blablação 07/04/08

A aula de hoje foi sobre o teatro eu não gostava mais quando eu prestei atenção e vi que é uma coisa bonita de se fazer, é uma coisa saudável e muito legal de se assistir.

Vi que esta oportunidade possibilitou aos participantes descortinarem uma nova forma de comunicação, diferente do recorte televisivo ao qual estão acostumados e, mais do que isso, uma nova forma de manifestação cultural. Minha esperança é que esta experiência desperte neles o desejo de, ao menos, quererem ir ao teatro, e que transformem este querer em cobrança às autoridades constituídas para que possibilitem tal acesso, pois como nos aponta com muita propriedade em sua dissertação de mestrado Adélia Nicolete:

> "Algumas instituições e aparelhos outros têm um papel fundamental. O Estado, com seus programas de formação de público; as escolas de teatro, com montagens que fujam dos moldes tradicionais; a imprensa, com a divulgação não só da mercadoria teatro, mas também da arte teatral e seus modos de produção. É só a partir do esforço conjunto que o aparelho pode ser efetivamente modificado, porque não basta que um grupo "revolucione" a maneira de produzir um espetáculo. É preciso que ele seja divulgado, assistido, compreendido, discutido, multiplicado e, aos poucos, aperfeiçoado." (NICOLETE, 2005: 201)

Consola-me saber que não estou sozinha nesta luta. Exemplos como os citados acima me impulsionam a continuar esta pesquisa, e pensar na melhor forma de agirmos em sociedade: que sejamos mais críticos, que possamos ser capazes de cobrar na condição de cidadãos conscientes o bom funcionamento das instituições e dos aparelhos para, enfim, podermos divulgar, assistir, compreender, discutir, multiplicar e finalmente, nos aperfeiçoar.

No capítulo **3- Passos, tropeços e acertos**, farei uma análise da segunda parte prática deste trabalho desenvolvido, com os Educandos do Módulo III do CIEJA- CL.

2. CONSTRUINDO UM CONCEITO DE ESCOLA DEMOCRÁTICA

2.1. Tessitura de um caminho

Diante das inúmeras dificuldades que perpassam a educação brasileira na atualidade, e na qualidade de educadora/pesquisadora de teatro com experiência em escolas públicas de São Paulo e Mato Grosso, percebo que o encaminhamento natural para o estudo de decisões democráticas na educação fez com que chegasse às minhas mãos o livro de Rubem Alves, chamado "A escola que eu sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir", há três anos e meio atrás. Este foi o estopim desta pesquisa.

Rubem Alves foi o primeiro educador a divulgar a existência do projeto "Fazer a Ponte"[21] no Brasil. Apesar de o autor trazer a idea da Ponte como se fosse um mito, deixando de ressaltar o lado do esforço e do sofrimento com os quais a formação se faz, despertou em mim, pesquisadora principiante, reflexões importantes.

> "Gente de boa memória jamais entenderá a escola da Ponte. Para entender é preciso esquecer quase tudo que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito que são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram." (ALVES, 2001: 51)

Busquei entender melhor na prática, o que Helena Singer (SINGER, 2009: 101) chama de inversão completa de situação, quando alguém deixa de ser aluno em uma escola disciplinar e se torna um educando em uma escola democrática e solidária. Quando alguém se torna um educando em um ambiente colaborativo de aprendizado, também se torna membro de um coletivo encarregado de tomar decisões, é responsabilizado por elas e reconhecido em sua individualidade.

---

[21] É uma Escola Básica Integrada encontrando-se os seus alunos, antes de mais, inscritos formalmente por anos de escolaridade - do 1º, 2 e 3º Ciclos do Ensino básico -, ainda que esta divisão administrativa não se reflita nem seu Projeto Educativo, nem seu trabalho quotidiano. Embora a faixa etária dos alunos compreenda aproximadamente dos 5 aos 16 anos de idade, devido à sua filosofia de educação inclusiva, no entanto a escola tem alguns alunos mais velhos. Atualmente conta com cerca de 175 alunos e 29 orientadores educativos. A instituição surgiu na década de 1970, do desejo de se fazer uma escola que respeitasse as diferenças individuais dos alunos. Em 1976, as respostas a algumas interrogações deram origem a profundas mudanças na organização da escola, na relação entre ela, instituição, e os encarregados de educação dos alunos e nas relações estabelecidas com diferentes parceiros locais. A escola encontra-se numa área aberta. Os alunos formam grupos heterogêneos, não estando classificados, agrupados ou distribuídos por turmas nem por anos de escolaridade que, na prática, não existem. Não há salas de aula, mas sim espaços de trabalho onde não existem lugares fixos. Essa subdivisão foi substituída, com vantagens, pelo trabalho em grupo heterogêneo de alunos. Do mesmo modo, não há um professor encarregado de uma turma ou orientador de um grupo; em vez disso, todos os alunos trabalham com todos os orientadores educativos. *In*:<http:// pt.wikipedia.org/wiki/Escola_da_Ponte> Acesso em: 15 de março de 2009.

No princípio desta pesquisa, com a leitura deste livro de Rubem Alves, e com algumas informações cedidas pela psicóloga Maya Rideg Moreira (da PUC) que, durante a sua graduação (para realização de seu TCC) fora à Escola da Ponte em Portugal e estudara as escolas democráticas, consegui delinear um caminho para a compreensão da teoria das Escolas Democráticas.

A partir de ideas e informações colhidas no encontro que tive com a psicóloga Moreira, tive a certeza que este tema me cercaria pela vida toda. Em seguida, iniciei as leituras sobre Escolas Democráticas e obtive êxito no processo de seleção do mestrado, sob a orientação de Profª. Drª. Maria Lúcia Pupo.

Por indicação de Vicente Concílio, mestre pelo Departamento de Artes Cênicas da USP, fiz um Curso de Especialização em Educação Democrática no IDEB (Instituto para a Democratização da Educação no Brasil) durante o primeiro semestre de 2007.

Carol Sumie, coordenadora deste curso, diz:

> "As crianças sempre querem aprender, basta saber a forma que os educandos estão lhe transmitindo o conhecimento. Porque está ruim? Porque ela diz que não quer ouvir o que o professor está dizendo?" [22].

A partir desta informação refleti: como a educadora/pesquisadora de teatro está desenvolvendo o seu trabalho? Está indo de acordo com o que os educandos compreendem e querem?

Tive, ainda, a possibilidade de ouvir o educador José Pacheco em algumas palestras, ao mesmo tempo em que fazia o Curso de Especialização em Escolas Democráticas. Apresentou o exemplo da obra "David" de Michelangelo. No momento em que perguntaram ao pintor como ele foi fazendo para compor uma obra tão perfeita, Michelangelo respondeu: "Foi simples, foi só tirar do bloco de mármore a parte que não era o David". Pacheco conclui: "*Assim foi feito na Escola da Ponte, em Portugal, iniciamos a tirar tudo que não era escola: tiramos as divisões por classes, os sinais, as formas tradicionais, que não acreditávamos mais, porque não vinha dando mais certo*". Ao pensar neste exemplo de Michelangelo, dado pelo educador Pacheco, pude constatar como nós educadores/pesquisadores ainda estamos num processo lento de decisões tomadas no coletivo, no caso do CIEJA – CL, por exemplo, pois fomos quase todos educados no sistema tradicional. Foram muitos anos de educação tradicional com pessoas me dizendo o que fazer, me fazendo crer nesta necessidade, sem talvez, nem ao

[22] SUMIE, Carol. Fala tirada das anotações do Curso de Especialização em Escolas Democráticas., ministrado por Helena Singer, Carol Sumie entre outros no Instituto Para a Democratização da Escola no Brasil (IDEB). São Paulo, 2007.

menos pensar na possibilidade de se pensar ver a matemática sob outro ângulo diferente dos meios tradicionais de ensino, com a necessidade em ter um professor mandando sempre, com certo medo das responsabilidades. Em o quanto é difícil ainda se pensar e agir de outra maneira. Mas a Escola da Ponte existe há 32 anos e no princípio ela também era diferente, segundo Pacheco:

> "O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado por manuais iguais a todos, repetição de lições, passividade. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com seus alunos, seu método, seus manuais, sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum?" (Pacheco apud ALVES, 2001: 97)

Outra característica importante na aquisição dos princípios de solidadariedade é o fato de que os educandos com maiores capacidades em alguma matéria podem auxiliar os que apresentam menos, e o mesmo ocorre em outras situações de outra área de conhecimento. A partir disso, pude observar que esta conduta auxilia muito no aumento da capacidade de generosidade e de respeito entre os educandos, visto que, às vezes, certas capacidades são desempenhadas em determinadas áreas do conhecimento, mas não em todas.

Em 1850, Tolstoi[23] trouxe uma reflexão sobre escutar as manifestações que os educandos nos revelam, ano este em que o mesmo fundou e dirigiu a primeira escola democrática, a Escola de Iasnaia Poliana, na Rússia. Tolstoi nos conta que as Escolas Democráticas têm sua origem na segunda metade do século XX, na Europa:

> "Na escola de Iasnaia Poliana, nós, como no ensino da leitura e escrita, reconhecemos úteis, no ensino da língua, todos os processos conhecidos e empregamo-los à medida que os alunos os aceitam de boa vontade e consoante aos nossos conhecimentos; ao mesmo tempo, não reconhecemos exclusivamente nenhum desses processos e tentamos procurar novas formas. Não estamos de acordo. Mas procuramos e esperamos encontrar." (TOLSTOI, 1998: 101)

---

[23] O russo Leon Tolstói, (Yasnaya Polyana, 9 de setembro de 1828 — Astapovo, 20 de novembro de 1910) é considerado um dos maiores escritores de todos os tempos. Além de sua fama como escritor, Tolstoi, com seu livro de destaque *Guerra e Paz,* torna-se conhecido por ser adversário da injustiça moral, da guerra sob todas as suas formas, de todos os preconceitos de casta, o grande pensador conseguiu criar na Europa uma mentalidade especial, apressar o declínio do capitalismo, destruir o direito de propriedade, depreciar a técica avassaladora e reabilitar o trabalho manual. Ele resolve fundar uma escola segundo suas opiniões e uma revista pedagógica. In Dicionário Internacional de Biografias, publicado sob a direção de Pierre Grimal. Edição Brasileira sob orientação de Sérgio Milliet e Antonio D'elia, Editora Martins, Volume IV, 1969, p.1392

Em seu livro "Como amar uma criança", Korczac[24] descreve na quarta parte, "A casa do órfão", o sistema do tribunal de arbitragem, que segundo ele, é uma espécie de tribunal das crianças, ou primeiro passo de sua emancipação, isto é a elaboração e proclamação de uma "declaração dos direitos da criança":

> "(A criança)… tem o direito de exigir que seus problemas sejam tratados com imparcialidade e seriedade. (...) O Conselho Jurídico é representado pelo educador e dois juízes eleitos por voto secreto, cuja permanência será de três meses. (...) Como não é impossível que os juízes integrantes do Conselho sejam um dia réus, há dois suplentes adjuntos, cada um destes pode, se for preciso, substituir um dos juízes titulares. (...) O tribunal pode perdoá-la, mas procurando fazê-la compreender que a sua conduta não é boa e que deve mudá-la. (...) O Conselho pode lhe dar um prazo para que tente corrigir, e pode até mesmo, a título excepcional, lhe dar o direito de fazer o que é proibido aos outros." (KORCZAK, 1983: 333)

Esta experiência de leitura me marcou, sobretudo, com relação aos questionamentos e discussões que elas me suscitaram. Uma delas é que embora esta estrutura complexa, com regras e encaminhamentos próprios tenha dado certo na Casa dos Órfãos (uma espécie de internato), este exemplo me impulsiona a pensar numa maior abertura de mente para descentralizar tomadas de decisões, antes concentradas na figura de um diretor ou mesmo de uma coordenadora,

A Casa dos Órfãos poderia ser um ponto de partida interessante para uma proposta similar aqui no Brasil, desde que não seja uma cópia sem interesse crítico, sem reformulações em função do nosso contexto cultural.

Pode-se mencionar que, ao tomarmos decisões sempre no coletivo, que na maioria das vezes são procedimentos demorados, deve-se perguntar se todos estão dispostos a isso.

A escola democrática não chegou ainda a uma definição única e cristalizada. Na verdade, esse é um tema de contínuo amadurecimento, mas para o corpo desta pesquisa,

---

[24] O polonês Henryk Goldszmit, que adotou o pseudônimo de Janusz Korkzac, nasceu em uma família abastada de intelectuais. No entanto, passou pelas mãos de professores rudes. Com sete anos, foi mandado para uma escola onde os mestres eram punitivos, puxavam as orelhas das crianças e se valiam de réguas e palmatórias. A experiência lhe deu a certeza de que as crianças não eram devidamente respeitadas, o que contribuiu para a formação do ponto central de seu pensamento: desde cedo, os pequenos merecem respeito por suas vontades e necessidades. *Janusz Korkzac, o primeiro grande defensor das crianças.* São Paulo: 2009. Disponível em: <http://levantefavela.wordpress.com/janusz-korczak-o-primeiro-grande-defensor-das-criancas> Acesso em: 21.janeiro.2009

[25] Sílvio Gallo, nascido em Campinas, 17 de setembro de 1963. Professor da Universidade Metodista de Piracicaba e da Unicamp. Atualmente mora em Campinas, sua terra natal. É pedagogo e filósofo anarquista brasileiro, autor de uma série de publicações fundamentais que o tornaram um dos principais

desde já, apresento uma definição de Helena Singer, que em sua dissertação de Mestrado, diz:

> "... essa denominação é uma construção, resultado de um trabalho de recorte de experiências similares ao longo da história de países diversos. Tal recorte foi feito tendo por base duas características básicas: a presença de assembleias escolares, nas quais todos os membros da comunidade têm o mesmo poder de voto e onde são tomadas todas as decisões relativas ao cotidiano, desde as pequenas situações difíceis do dia a dia até questões relativas à própria estrutura escolar, e aulas opcionais, que mantêm o respeito à liberdade do aluno decidir se deseja ou não assistir às aulas e acompanhar os cursos." (SINGER, 1997: 1)

No caso do CIEJA-CL, percebo que este não se reconhece como integrante deste conjunto específico de instituições e devedor de determinadas experiências que o antecederam, assim as categorias não apresentadas e as silenciadas serão postas em reflexão no item **2 Contruindo um conceito de escola democrática.**

Outro aspecto que justifica minha dedicação a esse tema é poder contribuir para a reflexão sobre a proposta de educação democrática, que não é a de reformar a educação tradicional, mas sim de pensar a educação sob novas perspectivas de sociedade. Pelo próprio princípio de democracia, espera-se que esta proposta possa co-existir com as demais correntes. Helena Singer complementa:

> "... não se trata de inverter os pólos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que o que até então foi proibido ou negar por completo a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se bem mais de formular uma outra proposta de educação para a formação de cidadãos aptos para viver sob o regime democrático" (Idem: 4).

Portanto, convém pensar que essa transformação pretende ter o efeito de outra concepção pedagógica, mais livre para exercer uma conduta mais democrática, com princípios mais justos, ou seja, em consonância com os quereres da crianças e aquilo que os educadores acham que devem ser feito, para a melhor opção para os dois.

Cito algumas ideas de Philippe Meirieu[26] que traz conceitos merecedores de nossa atenção. Para ele "em matéria de educação, o essencial é a construção do sentido

---

expoentes da pedagogia libertária no Brasil. In < http://pt.wikipedia.org/wiki/Silvio_Gallo> Acesso em 11 de março de 2010.

26 _____. Arte na Educação: "pra inglês ver" ou disciplina fundamental? In: Enfant, Art, Citoyenneté. Révue du Théâtre. Hors série nº 13, juin 2001, pp. 20-29. Traduzido por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, p.4. Artigo difundido para efeitos de uso com alunos da Pós-Graduação em Artes Cênicas na disciplina *Interseçãoentre jogo e texto:apredizagens e perspectivas contemporâneas* na Escola de Comunicação e Artes na Universidade de São Paulo. Philippe Meirieu é professor universitário e diretor da IUFM de LYON.

e a inscrição em uma perspectiva de universalidade" (2003: 20). Isto auxilia a entender o lugar da arte no desenvolvimento da pessoa. Quando uma criança *desqualifica de imediato* os saberes escolares e os considera como *estrangeiros ao seu universo simbólico*, o saber é rejeitado. E ainda coloca:

> "É por isso que fracassamos tanto ao explicar às crianças que é preciso aprender na escola 'porque é útil' (...) Porque nós nos situamos em um registro no qual as crianças não nos ouvem: a utilidade não é nem perceptível, nem significativa, ela não aparece como suscetível de atribuir sentido ao seu universo simbólico. É a razão pela qual estamos hoje diante dessa perda de sentido dos saberes escolares, que são 'desqualificados de antemão'. Procuramos convencer as crianças que é preciso aprender a ler porque, porque, porque... e se eles não quiserem 'porque'?" (MEIRIEU, 2001: 23)

Penso em minha experiência quando pequena na escola, onde as coisas eram importantes para mim não porque fossem úteis e funcionais, mas porque elas tiveram um lugar no meu universo simbólico. É preciso construir o próprio lugar dos saberes e sua função no universo mental. Portanto precisa-se "recuperar as questões fundamentais", tais como de onde viemos ou para onde vamos "e reinscrever os objetos do saber nessa espécie de sopro primeiro que os fez emergir na história dos homens".[27]

2.2. O conceito de democracia de Paulo Freire

Uma frase de Paulo Freire, que li numa entrevista dada à Revista Caros Amigos, pelo educador Tião Rocha, dizia que: "Só há aprendizagem quando há vontade, determinação, desejo e disciplina intelectual, uma cabeça motivada". Em seu percurso por um caminho diferente do ensino tradicional, Tião Rocha afirma que "nossa escola está respirando a mofo"; vejo aí uma ligação forte e presente com os ensinamentos de Paulo Freire. Tião Rocha transformou os seus não- objetivos[28], e criou os primeiros objetivos:

> "É simples fazer um objetivo: pega um verbo, bota no infinitivo e enche lingüiça: promover (...) Tá bom? Aprovado. Engaveta. Vamos fazer um objetivo que a gente pega nele, para não cair na vala comum". Como é que um verbo vira ação? Tem que virar um substantivo, um objeto. Aí inventamos o nosso objetivo que se chama paulofreirar. Mas não fica no infinitivo, tem que conjugar. È o único verbo regular que só se conjuga

[27] _____, idem, p.23 e 26.

[28] Tião Rocha conta que tinha em mãos *"o não-caminho"* que, posteriormente ele transformou em *"não-objetivo"*. Virou um instrumento de reflexão de prática. Um exemplo de não-objetivo: *pensar a criança como uma página em branco*. Justificando com a seguinte pergunta, *como alguém considera um menino de 7 anos uma página em branco, 7 anos de praia, de sabedoria?*

> no presente do indicativo: eu paulofreiro, tu paulofreiras, ele paulofreira, nós paulofreiramos, vós paulofreirais, eles paulofreiram. O que é paulofreiar? É aprender fazendo – ação, reflexão e ação" (ROCHA, Tião, agosto 2008)

"Paulofreiniar": é o que noto principalmente na coordenação geral do CIEJA-CL. Vi em várias reuniões pedagógicas Êda trazendo propostas de encaminhamento de trabalho baseadas nos princípios de Freire. Como o já citado tema do 2º semestre de 2007: "Avizinhar-se". E em seu vocabulário diário está presente a diferença do instante em que ela tomou conhecimento das palavras dele e a transformação interna no seu trabalhar diário, influenciado pelas suas ideas. Ideas que se difundem entre nós educadores através de discussões nas reuniões pedagógicas semanais, nos artigos xerocados e consequentemente no trabalho dentro de sala de aula com as aulas práticas.

Paulo Freire experimentou inquietação pela situação atual do ser humano. Denunciou a opressão que caracteriza hoje a vida da maioria das pessoas de nossa sociedade. A dependência é uma condição generalizada dos seres humanos, baixo o domínio de forças e estruturas opressoras. No livro *"Paulo Freire-Iván Illic: Diálogo-uma análise crítica da desescolarização e conscientização na conjuntura atual do sistema educativo*", com a participação de Heinrich Dauber e Michael Huberman, consta a seguinte frase:

> "Constata que os seres humanos são menos do que deveriam ser: taciturnos, tensos, desumanizados, em comparação com a visão de humanidade que a tradição cristã defende e ambos [Paulo Freire e Iván Illich] se baseiam." (FREIRE, 1975: 8)

Parto de uma análise de toda a estrutura de pensamento, discutida na introdução do livro de Freire para entender o seu conceito de educação. E busco alguns conceitos no livro: "Mudar o mundo sem tomar o poder" de John Holloway para iniciar-nos este diálogo com Freire. Para Freire:

> "... o problema nasce na avançada institucionalização da sociedade industrial moderna, tecnocraticamente utilizada, planejada e ritualizada a tal ponto que condiciona os povos a necessitar dos serviços institucionalizados para poder manter-se. Essa força opressora forma as pessoas dependentes que não podem sequer conceber a transformação das condições em que vivem, e muito menos atuar em forma conjunta para obtê-la. Mas o seu inimigo toma forma das estruturas econômicas e políticas de determinadas nações. Estas estruturas se vinculam, por suposto, com as estruturas internacionais que as sustentam. Sua experiência com governos militares, no cárcere e exílio forçado, dá tal realismo a sua exposição que a opressão parece concentrar em instrumentos visíveis e concretos." (FREIRE, 1975: 8)

Temos como exemplo a vida de Paulo Freire no Nordeste brasileiro, dominada pela política nacional, e a influência desta sobre sua situação local e sua vida pessoal. Ressalto a sua análise de opressão e como cria suas esperanças de mudança. Freire passou anos entre o campesinato, aprendendo com eles como atuar a opressão e como pode ser combatida. Sua potência reflete uma concentração que é local e nacional.

Segundo Freire os oprimidos parecem covardes, escravos; fazem o que lhes ordenam, são assistidos em suas atividades por outras pessoas ou projetos (planejados em algum lugar para o seu próprio benefício). Estão:

> "... por outro lado, ungidos por uma cultura de silêncio, incapacitados de dizer uma só palavra e participar da transformação do mundo, como deveriam. O assistencialismo dos programas de desenvolvimento moderno perpetua e intensifica a desumanização. As sociedades hierárquicas, e certos costumes dentro das sociedades, também contribuem para manter a sua condição de oprimidos." (KENNEDY, 1975: 10)

Freire "critica tão vivamente as nações capitalistas, que estimulam a competição entre as pessoas , e criam mais e mais amplas brechas entre os que tem e os que não tem, fomentando assim a separação entre os grupos". E Kennedy cita:

> "... estas nações são mais opressoras que os governos que tratam de se construir segundo princípios comuns ou socialistas, em que as pessoas participam mais diretamente e intervém de forma mais total e uniforme nas transformações de suas sociedades..."
> (FREIRE, 1975: 10)

Holloway, afirma em seu texto (HOLLOWEY, 2003: 33), que o que está em discussão na transformação revolucionária do mundo não é de *quem* é poder, mas como criar um mundo baseado no mútuo reconhecimento da dignidade humana, na formação de relações sociais que não sejam por relações de poder. Neste aspecto retomo a definição de oprimido, segundo Paulo Freire, dita por Vera Barreto, no documentário "Legado", para quem o oprimido "*são aqueles grupos sociais que estão impedidos de se realizar enquanto pessoas. Liberdade coagida por algum fator."* (BARRETO, s/d) Baseada nesta passagem a educanda Valdirene escreveu o seguinte texto em seu caderno no dia 10 de março de 2008:

> "Nós vivemos em constante opressão, seja em casa, na escola, na rua, no trabalho e até no nosso próprio consciente. É uma liberdade assistida, que nos mantém sempre coagido ao outro. E viver dessa maneira é sufocante, por nos deixar triste e nunca feliz."

Para Freire os modernos sistemas de educação contribuem para a opressão dos seres humanos. A crítica de Freire à expansão da educação e da educação bancária (em sua obra "Pedagogia Bancária") alcança também a educação tradicional por perpetuar a dependência e a opressão. Para Freire a educação é claramente um sistema dependente de estruturas políticas e econômicas. Serve, por isso, aos poderes que controlam essas estruturas, e só podem mudar fundamentalmente quando as estruturas se transformam.

Freire acredita que o povo é o agente desta transformação. Só um processo de compromisso com e pelo povo pode ser a base de uma transformação radical dos pressupostos da educação tradicional. Confiança no povo, como fundamento da educação democrática.

Neste movimento de busca por tendências mais democráticas na escola, vejo a cumplicidade que move a todos que desejam a transformação, por almejar que outro mundo seja possível. Passando pela sustentabilidade, por uma economia solidária, por uma educação para além do capital, da inclusão, do apoio à diversidade, mas com responsabilidades. Tudo isso faz pensar que a possibilidade de outro movimento, com o propósito de outra educação, seja possível, como a tentativa de efetivação da proposta que oferece o CIEJA-CL para jovens e adultos, sendo, pois, parte constituinte da gestão do CIEJA-CL uma política de inclusão, com temas geradores que são organizados em módulos de seis semanas.

Assim, como pesquisadora que sou, existe em mim o desejo de experimentar na prática esse outro jeito de se olhar para o aluno, com uma educação de adultos que deve incorporar a construção de várias formas de ver o mundo e, sobretudo, analisar, refletir e dialogar com nossos parceiros pesquisadores e educadores.

2.3. Assembleias Escolares no CIEJA-CL – um esboço na resolução de conflitos.

Antes de começar apresentar as assembleias propriamente, quero levantar um conceito, bem discutido por Ulisses F. Araújo, que, além da idea de justiça, ainda traz inerente um sentido de democracia: a "equidade", que reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade. Assim, uma lei é justa somente se reconhece que todos são considerados iguais perante ela, ao mesmo tempo em que leva em conta as possíveis diferenças relacionadas ao seu cumprimento ou violação. A lei deverá considerar a

motivação e a intencionalidade da ação cometida para ser verdadeiramente justa. Uma pessoa que mata outra por puro sadismo não pode ser julgada pela sociedade da mesma forma que uma que mata em legítima defesa (equidade, pois apesar de as pessoas serem iguais, as ações são julgadas de modo diferente).

Araújo diz que se pensarmos na democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade. E completa o raciocínio:

> "Se todos forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de se pensar de maneira diferente e de "ser diferente"? Para que o modelo de democracia seja justo e que almeje a liberdade individual e coletiva, é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Ao mesmo tempo em que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não se deve perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente". (ARAÚJO, 2004: 12)

Esse princípio é umas das bases que sustentam as assembleias escolares. Segundo Puig (2000) as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar. Além de ser um espaço para a elaboração e re-elaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, segundo Araújo (2004).

Para Araújo (2002) uma maneira de se trabalhar para se atingir tais objetivos é por meio de propostas educativas fundamentadas na resolução de conflitos e de problemas cotidianos, e isso é matéria das assembleias escolares. Concordo com ele, quando diz que educadores conscientes de tal fato, em vez condenar e reprimir, deveriam mudar a perspectiva de seus olhares e práticas e buscar compreender os conflitos como conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos, e encarar o desafio de introduzir o trabalho sistematizado com conflitos no dia-a-dia das salas de aula. Em vez de assumirem posturas de eterna conciliação e anulação das diferenças de valores, interesses, preferências e gostos de seus alunos e alunas, posturas estas que geralmente têm substrato a tentativa de homogeneização dos seres humanos, poderiam incorporar os conflitos cotidianos como materiais dos quais se produziriam textos, se desenvolveriam-se projetos de pesquisa e se construiriam os

momentos de diálogo na escola. (Vide texto abaixo citando exemplo de uma assembleia sobre as caixinhas de Nescau). E também me lembrei do depoimento do educando Guilherme, contido num capítulo escrito por Singer[29], no qual ela descreve o desenvolvimento de um projeto num dia em que chegaram à sala de aula do CIEJA-CL e a encontraram repleta de lixo. Diante da surpresa de todos, a coordenadora geral disse que todo aquele lixo fora encontrado pela escola. E foi o suficiente para que os educandos passassem a se utilizar das latas de lixo. (SINGER, no prelo: 4)

Ainda falando do porquê de tal preocupação, exposta no parágrafo anterior, cito um trecho do livro *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade,* de Genoveva Sastre e Mont-serrat Moreno:

> "Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não-violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. Nossa razão não foi exercitada na resolução e tampouco dispúnhamos de um repertório de atitudes e comportamentos práticos que nos permitissem sair dignamente de uma situação. Em síntese, nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio (SASTRE e MORENO, 2002: 19)

Segundo Araújo para assentar as bases das assembleias escolares e de sua relevância para construção de importantes aspectos da vida coletiva e pessoal de todos os seres humanos, enfatiza-se a democracia escolar e social, significando o protagonismo e a participação social; os valores morais e éticos; o entendimento sobre como as estratégias de resolução de conflitos podem contribuir para a formação ética e psíquica das pessoas, bem como para a transformação das relações interpessoais no âmbito escolar;

Entendo que uma chave importante para entender o modelo das assembleias é o da democracia participativa, colocado por Araújo (2002), que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre fatos cotidianos, incentivando o protagonismo e a coparticipação do grupo na busca de encaminhamentos para temas abordados, respeitando as crenças e os desejos de todos os membros que delas participam. Com

[29] SINGER, Helena, apud *Trajetórias Históricas da Educação.* in: Angela Maria Souza Martins e Nailda Marinho da Costa Bonato (org), Rio de Janeiro: Rovelle , p. 4.

isso, nem sempre o objetivo é de se obter o consenso e acordo, mas às vezes, pode ser o de explicitar as diferenças, defender posturas e ideas opostas e, mesmo assim, levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo.

É importante frisar que não existe uma única maneira de operacionalizar as assembleias escolares. Pelo contrário, nos últimos cem anos muitas experiências já foram desenvolvidas[30] em todo o mundo, o que faz com que essa proposta não seja uma novidade que tem a expectativa de revolucionar os caminhos educativos, mas se insira numa tentativa de trilhar caminhos menos autoritários de poder nas relações sociais e interpessoais.

Sigo as orientações postas por Araújo (2004) sobre as Assembleias escolares, que define a necessidade de organizá-las em três níveis distintos: nas salas de aula, na escola e para os profissionais que atuam no espaço escolar. Sendo elas assim definidas: assembleias de classe, de escola e docentes.

As "assembleias de classe" tratam de temáticas envolvendo o espaço específico de cada sala de aula. Dela participam um docente e todos os estudantes de uma turma. Seu objetivo é regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe e, com encontros semanais de uma hora, servem como espaço de dialogo na resolução dos conflitos cotidianos.

A responsabilidade da "assembleia de escola" é regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos. Contando com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, busca discutir assuntos relativos a comunidade escolar, a horários (chegada, saída, recreio); espaço físico (limpeza, organização); alimentação e relações interpessoais. De seu temário devem constar aqueles assuntos que extrapolam o âmbito de cada classe específica.

[30] Para aqueles interessados em conhecer formas diferentes de se trabalhar as assembleias no âmbito escolar, vale a pena ler as obras de A.S. Neil sobre a Escola Summerhill, criada por esse educador na Inglaterra dos anos de 1920 e que segue funcionando até os dias atuais. Acrescentando, vale também ler os livros de Céslestin Freinet e conhecer as experiências das inúmeras escolas freinetianas no Brasil, ou ainda os relatos os primeiros quatro anos da Escola Lumiar, mais recentemente os trabalhos desenvolvidos na Escola Teiamulticultural, Politéia e Escola da Vila, as quatro últimas no município de São Paulo. Cada uma dessas experiências tem seu próprio modelo de trabalhar o diálogo e a democracia no âmbito escolar, e ainda diferentes e/ou parecidas entre si.

Os representantes dos diversos segmentos (por exemplo, dois de cada classe, quatro docentes e quatro funcionários) são escolhidos obedecendo a uma sistemática de rodízio, de modo que, no transcorrer do tempo, todos os membros poderão experienciar a participação no processo de tomada de decisões coletiva. Sua periodicidade deve ser mensal, coordenada por algum membro da direção da escola. No caso, as três assembleias das quais participei e faço comentários são assembleias de escola. Fica claro que estou tomando como exemplo estas três assembleias de escola específicas e que não posso tecer comentários sobre as outras assembleias de outro tipo, das quais não participei.

A responsabilidade da "assembleia docente" é regulamentar temáticas relacionadas com o convívio entre docentes e entre estes e a direção, com o projeto político-pedagógico da instituição e com conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola. Dela participa todo o corpo docente, a direção da escola e, quando possível, algum representante da Secretaria de Educação ou da mantenedora.

Gostaria de comentar três *Assembleias de Escola* das quais estive presente no CIEJA-CL. Elas acontecem esporadicamente, somente quando é necessário. Normalmente são reiniciadas a cada duas horas e meia, no piso azul, nos horários do início das aulas, num sistema de rodízio, já que existe uma rotatividade entre os participantes. Na primeira que assisti discutiram as novas propostas de providências em relação às embalagens de Nescau, que estavam sendo jogadas na rua e nos arredores da escola, o que é proibido pela prefeitura. A segunda aconteceu uma semana depois, justamente em consequência da anterior, para que os alunos tivessem tempo de maturar as propostas que seriam votadas. Além dessas, houve ainda uma terceira assembleia que nasceu em função da visita do Secretario da Educação, Alexandre Schneider, em 2008, depois de sérias denúncias contra o CIEJA-CL.

Na primeira assembleia, Êda Luiz foi até a avenida principal a pé e recolheu inúmeras caixinhas de Nescau jogadas no chão, com o carimbo da Prefeitura de São Paulo. Na assembleia expôs o problema, mostrando a grande quantidade de caixinhas aos alunos, na medida em que comentava o quanto era inadmissível esta conduta. Depois os participantes levantaram as diversas propostas possíveis. Combinou-se que as propostas seriam escritas, e na semana seguinte seriam votadas as possibilidades. Na semana seguinte, Êda e os educandos definiram que continuaria a proposta de

reciclagem das embalagens de Nescau e que o produto deveria ser consumido na escola. Caso fosse encontrada alguma caixinha vazia na rua, Êda propôs que os alunos as juntassem; haveria um número máximo para cada aluno, sendo que cada agrupamento de quatro caixinhas daria direito a um Nescau na hora da merenda. E assim foi feito.

Senti que a vontade da coordenadora geral, Êda Luiz, nestas duas assembleias predominou pela força de seu discurso no encaminhamento das decisões. A conduta de ter apenas a coordenação de um adulto na assembleia pareceu-me ter direcionado as discussões. Foi apenas uma voz falante, a da coordenadora, com o seu único ponto de vista e foi o que prevaleceu no final. Sugiro a possibilidade de mais adolescentes e adultos compondo a mesa de discussões ao lado da coordenadora, o que tornaria as discussões mais democráticas. Com a maior participação de alunos sugerindo as propostas e não só votando, acredito que o exercício do diálogo se faria mais presente.

Ulisses F. Araújo, nos sugere que:

> Os representantes dos diversos segmentos (por exemplo, dois de cada classe, quatro docentes e quatro funcionários) são escolhidos obedecendo a uma sistemática de rodízio, de modo que, no transcorrer do tempo, todos os membros poderão experienciar a participação no processo de tomada de decisões coletivas. Sua periodicidade deve ser mensal, coordenada por algum membro da direção da escola. (ARAUJO, 2004: 33)

E por que não também a participação de pais? Constato que em um ano de pesquisa no CIEJA-CL, a participação dos pais se diferencia bruscamente em dois tipos de educandos: os com alguma deficiência e os adolescentes normais. Os primeiros, cujas mães participam assiduamente do desenvolvimento dos filhos, presentes tanto fora de sala de aula, bordando ou mesmo só conversando com os outros pais na área externa do CIEJA-CL e nas salas de Alfabetização I (com o Prof. Billy) e II (com a professora Rosângela) participando dos Cafés Terapêuticos[31]. Pude observá-los seis meses e verifiquei o grau de participação dos pais, nos Cafés Terapêuticos, que ocorrem às sextas das 9:30 às 11:00h. Pais que se articulam e dialogam com os outros pais restantes, no aguardo de seus filhos. Inclusive uma de minhas educandas, que não faltou em nenhuma aula, a Josenilda, é mãe de uma adolescente com deficiência mental leve. Senti também a falta dos pais, principalmente do segundo tipo, os adolescentes, dos

[31] São reuniões em forma de "bate-papo", sobre questões importantes aos educandos, o educador Billy (Alfabetização I) e dos pais. Geralmente confraternizar-se com café e bolo, levados pelos pais.

educandos do Módulo III que simplesmente não conheci, porque nunca foram lá durante todo o semestre. Lembro-me de uma vez, conversando com outra professora, perguntei se não havia a tentativa de uma maior aproximação com os pais para nos auxiliar com os adolescentes e ela me disse que maioria das vezes, era bem difícil ao menos saber quem eram esses pais, pois na maioria dos casos de adolescentes, nem mesmos eles sabiam do paradeiro do pai ou da mãe, ou havia casos de pais que abandonaram seu filho com a vizinha, ou mães que simplesmente se foram e nunca mais davam notícias, ou não iam à escola por falta de tempo, pois trabalhavam muito, enfim, havia muitos exemplos. Perguntei para a coordenação, certa vez, se não havia como chamar os pais, e disseram que tinha havido tentativas, mas no caso dos adolescentes a presença era bem rara. Sei da fragilidade desse ponto, mas vejo que a presença dos pais acompanhando os filhos e auxiliando a escola pode trazer mais facilidade na solução das situações mais custosas.

A terceira assembleia que presenciei foi feita no dia da visita do Secretário de Educação de São Paulo, Alexandre Schneider, no segundo semestre de 2007, logo após a visita às salas de aula, entre elas a do módulo I, de Alfabetização, em que eu atuava com teatro. Sabíamos que haviam sido feitas algumas denúncias ao Secretário pedindo o fechamento do CIEJA-CL. Eu disse a ele, quando entrou naquela sala cheia de jovens e adultos, que poderia examinar após a visita e conversar com os próprios educandos da escola (cegos e outros surdos, mudos, Síndrome de Down, cadeirantes, jovens e adultos em geral) a importância da continuação daquelas aulas, naquele lugar tão carente de tudo, com aqueles educadores e coordenadoras que em coletivo tomavam decisões democráticas. Depois ele foi ao piso azul, onde mostramos um vídeo do trabalho desenvolvido na escola, ouviu o depoimento de um representante da escola e finalmente nos disse, rodeado de educandos e educadores, que pela primeira vez sentia, após visitar e ouvir a todos, que o trabalho desenvolvido naquela escola merecia ser continuado e que as denúncias se esgotariam por si, desde o momento que qualquer pessoa estivesse sujeito a visitar o CIEJA-CL. Ali, improvisou-se com escola inteira uma grande assembleia, em que foram discutidos assuntos diversos por todos os que estavam presentes, com seus representantes de alunos, educandos, educadores e as coordenadoras. Percebi que tais propostas ditas ao Secretário não adotam o pressuposto de que num conflito há sempre ganhadores e perdedores, e sim afirmam que é possível a construção do interesse comum, em que todos os envolvidos ganhem conjuntamente, com coparticipações responsáveis. Diz respeito ao que Araújo descreve como aumento

da compreensão, do respeito, e constrói ações coordenadas que consideram as diferenças, as quais incrementam o diálogo, a participação coletiva, decisões e acordos participativos. Por fim, acreditam na importância do protagonismo ao enfrentar os conflitos e entendem que tal processo deve enfocar não apenas emoções, intenções e crenças dos participantes, mas também domínios simbólicos, narrativos e dialógicos como o meio pelo qual se constroem e transformam significados e práticas, permitindo o aparecimento de identidades, mundos sociais e novas formas de relações.

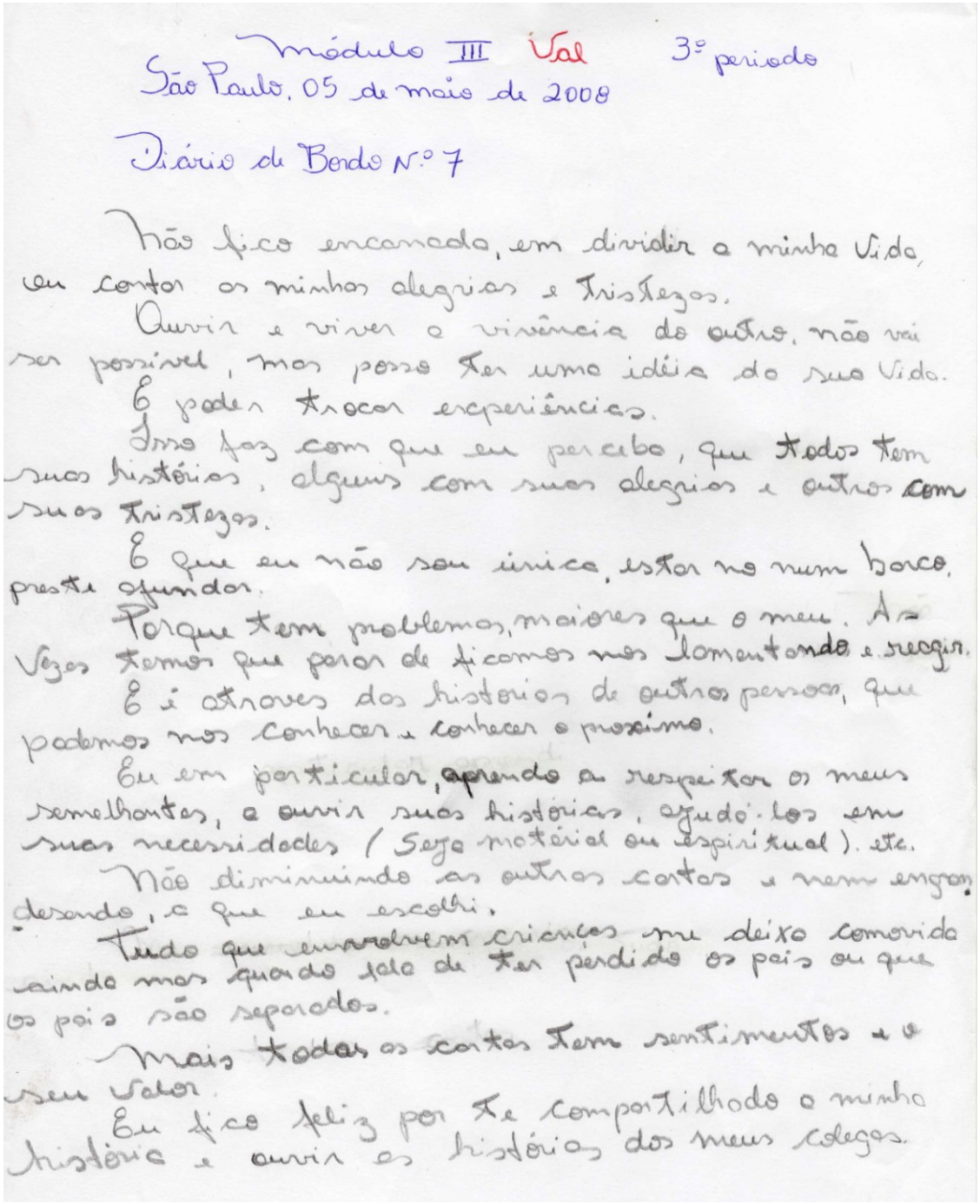
No momento em que vi todos os alunos ali reunidos, notei neles reverberações de todas as disciplinas, inclusive do teatro, na manifestação da capacidade de tomada de decisões no coletivo do CIEJA-CL. Resultado disso são os frutos colhidos daquela assembleia, tais como: a continuação e manutenção da escola; aumento do prestígio junto à Prefeitura de São Paulo, assegurado pelo Secretário de Educação; promessa de ampliação da escola, confirmada em uma reunião posterior com a Coordenadora Geral, Êda Luiz e concretizada em 2009 com a aquisição de um terreno grande aos fundos da escola.

2.4. Quando a Educação é Invenção Democrática de Pesquisa-Ação

Busco inspiração nas palavras de Paulo Freire, ditas nos anos 70, postas a seguir, para iniciar a pensar no fim das certezas, que afirma que "a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos estes fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. (...) [Se] a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto ai, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento" (FREIRE, 1981: 35).

Um exemplo desta realidade concreta que é algo mais que *fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida* é a figura X, um diário de bordo nº 7, que traz o comentário de uma educanda a respeito de sua escolha em trabalhar sua própria carta. Foi através do trabalho prático de escrita da carta (feita pela educanda), de jogos teatrais e improvisações, que cheguei à apresentação final, com reflexões de todo o grupo presente, enquanto plateia. A educanda foi sujeita deste conhecimento.

Figura 11 – Diário de Bordo nº 7



Módulo III Val 3º período
São Paulo, 05 de maio de 2008

Diário de Bordo Nº 7

Não fico encarada, em dividir a minha Vida, eu contar os minhas alegrias e Tristezas.

Ouvir e viver a vivência do outro, não vai ser possível, mas posso Ter uma idéia do sua Vida.

E poder trocar experiências.

Isso faz com que eu perceba, que Todos tem suas histórias, alguns com suas alegrias e outros com suas Tristezas.

E que eu não sou unica, estar no num barco, prestes afundar.

Porque tem problemas, maiores que o meu. As Vezes temos que parar de ficamos nos lamentando e reagir.

E é atraves dos historias de outras pessoas, que podemos nos Conhecer e conhecer o proximo.

Eu em particular, aprendo a respeitar os meus semelhantes, a ouvir suas histórias, ajudo-los em suas necessidades (Seja material ou espiritual). etc.

Não diminuindo as outras contas e nem engrandecendo, o que eu escolhi.

Tudo que envolvem crianças me deixo comovida ainda mas quando fala de Ter perdido os pais ou que os pais são separados.

Mais todas as contas Tem sentimentos e o seu valor.

Eu fico feliz por Te compartilhado a minha história e ouvir as histórias dos meus colegas.

Módulo 3 Val 3° período

São Paulo, maio de 2008.

Diário de bordo n° 7

Não fico encanado, em dividir a minha vida, em contar as minhas alegrias e tristezas.
Ouvir e viver a vivência do outro, não vai ser possível, mas posso ter uma ideia da sua vida.
É poder trocar experiências.
Isso faz com que eu perceba, que todos tem suas histórias, alguns com suas alegrias e outros com suas tristezas.
E que eu sou única, estar no num barco, prestes afundar.
Porque tem problemas, maiores que o meu. As Vezes temos que parar de ficamos nos lamentando e reagir.
E é através das histórias de outras pessoas, que podemos nos conhecer e conhecer o próximo.
Eu em particular, aprendo a respeitarmos meus semelhantes, a ouvir suas histórias, ajuda-los em suas necessidades (seja material ou espiritual) etc.
Não diminuindo as outras cartas e nem engrandecendo, a que eu escolhi.
Tudo que envolvem crianças me deixo comovido ainda mais quando falo de ter perdido os pais ou que os pais são separados.
Eu fico feliz por ter compartilhado a minha História e ouvir as histórias dos meus colegas.

Optei pela pesquisa-ação como proposta metodológica que busca sempre a continuidade dos processos. Trata-se de:

> "... uma metodologia que se constrói sobre a participação colaborativa e deliberativa de todos os interessados na ação investigada; que se documenta na forma de portfólio pelo conjunto dos registros e produções do grupo; que projeta mudanças com base na problematização coletiva da situação; que se auto-avalia continuamente; que, enfim, contextualiza os processos e os resultados entre a experiência e a generalização." [32]

Após a escritura das cartas, sentamos em roda e eu fui lendo algumas cartas que os educandos foram me autorizando a compartilhar. Era a participação coletiva, ouvindo a voz da educadora lendo aquelas cartas pela primeira vez (interessados na ação investigativa), fazendo a leitura em voz alta (conjunto de registros e produções de um grupo). Os educandos fazendo anotações optando pelas escolhas pessoais de trabalhar com a sua própria carta ou com a do outro, dependendo da identificação pessoal. Ora

[32] SINGER, Helena. *Quando a Educação é Invenção Democrática de Pesquisa-Ação* in JUSTO, Marcelo G. (org.), *Invenções Democráticas: a Vida como Valor Supremo.* Série Coletâneas NUPSI. São Paulo: Contexto, no prelo. Uma primeira versão deste texto foi apresentada à Mesa "Pedagogia tornou-se mais Prática de Educar do que Teoria?", durante a VII Semana de Educação da Faculdade de Educação da USP, em 11 de novembro de 2009.

comentava a respeito de certa carta, ora prevalecia o silêncio, só expresso quando se vai escrever sobre a escolha da carta (problematização coletiva da situação). Iniciam-se as improvisações (processo) e se auto-avalia e aos outros continuamente. Por fim, contextualiza os processos e os resultados entre a experiência.

Para a realização desta atividade como um todo, inspirei-me também em MEIRIEU, que fala sobre a angústia numa situação coletiva e o auxílio que presta ao aluno essa atividade no sentido de:

> "... identificar que se trata de alguma coisa que lhe diz respeito, que essa coisa a vincula aos outros alunos da classe e que ela não é a única a ter essas angústias; que essa coisa o conecta também às pessoas que existiram antes dela na história do mundo, e talvez mesmo àquelas que existirão depois dela...
> (...) É necessário que eu saiba que minhas angústias não são apenas minhas, o que as amplia, e é porque eu sinto que elas são também de outros que eu as relativizo que eu posso dominá-las e viver com elas." (MEIRIEU, 2001: 7 e 8)

Esta identificação de que trata o autor está presente na maioria dos diários de bordo, gerando um sentimento de solidariedade entre os alunos e ampliando a percepção do outro como portador de sentimentos e angústias que são compartilhados por todos. Também pode auxiliar os alunos a lidar com suas próprias necessidades, e isso ficou explícito nos diários de bordo número 7 (um exemplo citado acima), e também nos de outros, nos quais os educandos relataram os motivos pelo qual escolheram determinada carta (outro exemplo citado no capítulo 3.2. Memorização, uma experiência que merece ser repensada, no sub item 3.1.1. François Kahn, a aplicação da técnica). Tive o cuidado de não tecer nenhum comentário que pudesse influenciá-los na escolha da carta que comentariam, para que eles não perdessem o caráter genuino, a condição primeira de exercer a sua vontade e escolher com cautela a carta a ser trabalhada.

Boaventura Sousa Santos fala de um novo senso comum emergido do encontro entre teoria e prática, entre saberes científicos e comunitários, como um conhecimento prudente para uma vida decente, que supera a arrogância do especialista. abordando um pouco mais esse senso comum:

> "... opera-se pela solidariedade, que se opõe à lógica produtivista criadora do improdutivo, e em seu lugar propõe os sistemas solidários. Na dimensão política, o senso comum prudente faz a opção pela participação, em oposição à lógica da classificação social criadora do inferior. Na dimensão estética, o novo senso comum busca o prazer, aquilo que até então era considerado

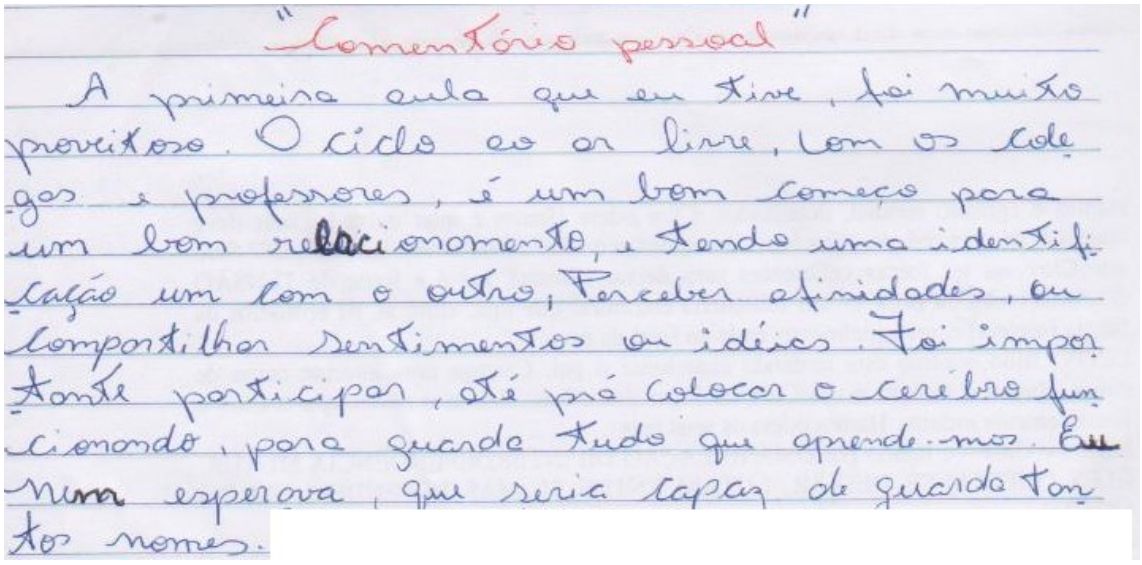
> residual. Busca ainda a criatividade, reconhecendo a diversidade de saberes e superando a produção dos ignorantes." (SOUZA SANTOS, 2003)

A respeito do conceito de "educação estética", Carmela Côrrea Soares também propõe:

> "À educação plena do indivíduo que leva em consideração o ser humano articulado, física, mental, emocional, política e espiritualmente. A educação estética proporciona ao aluno a oportunidade de se conhecer na relação com o outro e com o mundo de maneira integrada, participativa e criativa. (...) Certamente proporcionar aos alunos este tipo de educação é um dos grandes desafios de nossa sociedade, que através dos meios de comunicação de massa, multiplica e reproduz em escala gigantesca os clichês, as imagens e os símbolos de memória curta" (SOARES, 2003: 11)

Um comentário feito pela aluna Valdirene resgata trechos expostos por Boaventura e pela Soares, após a primeira aula prática, do dia 10/03/2008:

Figura 12 – Uma das anotações de Valdirene no caderno


"Comentário pessoal"

A primeira aula que eu tive, foi muito proveitoso. O ciclo ao ar livre, com os colegas e professores, é um bom começo para um bom relacionamento, e tendo uma identificação um com o outro, Perceber afinidades, ou compartilhar sentimentos ou idéias. Foi importante participar, até pra colocar o cérebro funcionando, para guarda tudo que aprende-mos. Eu nem esperava, que seria capaz de guarda tantos nomes.

"Comentário pessoal"

A primeira aula que eu tive, foi muito
Proveitoso. O ciclo ao ar livre, com os colegas e professores, é um bom começo para um bom relacionamento, e tendo uma identificação um com o outro. Perceber afinidades, ou compartilhar sentimentos ou ideias. Foi importante participar, até pra colocar o cérebro funcionando, para guarda tudo que aprende-mos. Eu nem esperava, que seria capaz de guardar tantos nomes.

Singer[33] diz ainda que é na perspectiva da solidariedade, da participação, do prazer e da criatividade que se definem as premissas éticas da pesquisa-ação. A

[33] Idem a 9.

pedagogia orientada pela pesquisa-ação não busca fazer melhor alguma coisa que já é praticada, mas sim tornar um pedaço do mundo um lugar melhor, mais solidário, democrático, saudável, criativo e justo.

2.4.1. Refletindo sobre a dinâmica de pesquisa-ação no Brasil

Diversos são os exemplos de questionamento nos métodos de ensino forjados no velho paradigma – seriado, cumulativo, com avaliações episódicas e quantitativas – que não representam novidade nos debates na área da educação no Brasil. Singer[34] pontua que parte dessas críticas já foi, inclusive incorporada à legislação:

> "... a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) de 1996 é bastante flexível e abre várias possibilidades para formas novas de organização da vida escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997-8, por sua vez, romperam com a rígida fragmentação do ensino por disciplinas e incentivam os estudos temáticos, o desenvolvimento das habilidades, o situar do estudante na realidade que o cerca, o ensino para a cidadania. Mais recentemente, programas federais e municipais têm articulado a escola com seu entorno, criando oportunidades educadoras que reconhecem os saberes da comunidade e estimulam a criação de um projeto pedagógico do lugar[35].

Todos esses instrumentos legais e políticas públicas, embora ambíguos em certos aspectos, concebem a escola como espaço flexível, aberto, democrático em relação com o mundo exterior, pela integração com os pais, a comunidade, o meio ambiente, as novas tecnologias e lugares de produção cultural. Mas como salienta Singer[36], apesar dessas novas possibilidades e da reconhecida insatisfação de professores, estudantes e pais, as escolas, em geral, têm insistido em formas tradicionais de ensino, incorporando eventualmente modificações isoladas. Além da resistência a mudanças, prevista em instituições disciplinares como a escola, o conservadorismo predomina também pela ausência de instrumentos práticos que possibilitem a inovação. As recentes teorias sobre desenvolvimento humano, aprendizado e motivação não encontram espaço para aplicação prática no mundo escolar que, por seu lado, acaba perpetuando as antigas proposições sobre os objetivos da educação e a natureza do conhecimento. A incorporação de mudanças pontuais por vezes volta-se para as reais possibilidades de

---

[34] Op. Cit. 9.

[35] Por exemplo, Programa Mais Educação do MEC, de 2008, que veio fortalecer e multiplicar para 5 mil escolas programas municipais que já estavam em andamento em diversas partes do país: Bairro-escola em Nova Iguaçu (RJ), São Paulo e Barueri (SP), Bairro Educador no Rio de Janeiro (RJ), Escola Integrada em Belo Horizonte (MG), Cidade Educação em Apucarana (PR), Interação Família e Escola em Taboão da Serra, Educação Comunitária em Praia Grande e Cidade Saudável Cidade Educadora em Sorocaba (SP), entre outras.

[36] Idem, ibidem 9.

superação dos limites do ensino tradicional, mas, em outras, produz efeito contrário, reforçando dispositivos tradicionais em decorrência das contradições aportadas pela parcialidade das inovações[37].

Singer[38] comenta:

> "... que o CIEJA-CL é uma escola e é assim que ele deve ser abordado. Entendo que, assim como todas as escolas democráticas, o CIEJA é uma escola que se estrutura de forma flexível no tempo e no espaço, horizontal nas relações e desburocratizada na organização. Desta forma, estas escolas se aproximam de muitas instituições não escolares, mas uma diferença permanece: sendo escolas, são identificadas como local de produção de conhecimento e não de assistência nem controle social.

Cito um exemplo de postura de alguns professores e dois da coordenadora geral que fogem um pouco deste último conceito exposto por Singer, apesar do CIEJA-CL se enquadrar, a meu ver, na denominação usada pela autora, a de ser uma escola democrática. O primeiro exemplo trata da ausência da maioria dos educadores das disciplinas das áreas específicas, imprescindíveis no bom desenvolvimento do processo coletivo. Principalmente em se tratando de um CIEJA que se propõe a exercitar também entre os educadores a troca de experiências durante as reuniões pedagógicas gerais e específicas, dentro e fora da sala de aula. E fez muita diferença, quando as professoras Ana Karina, Elisabeth e o Prof. Alexandre participaram, opinaram e até se fizeram presentes, dentro e fora das aulas, corrigindo as cartas que foram enviadas ao Chico Buarque, como foi o caso da Educadora Ana Karina, da educadora Elisabeth, que também escreveram as cartas ditadas por dois alunos adolescentes e Elisabeth, sua própria carta ao Chico Buarque etc. Conversando com a coordenadora geral, Êda Luiz, certa vez ela me disse que tinha consciência deste comportamento e acreditava que o trabalho desempenhado por ela, pela coordenadora Cristina e ouvido por quase todos os outros educadores da escola, na sua maioria, passava pela conscientização de tudo isso e pela tentativa constante de reversão deste quadro.

O segundo exemplo consiste no acolhimento da coordenadora geral, Êda Luiz, com jovens com idade inferior ao oficialmente permitido, no CIEJA-CL, como "ouvintes". Tive a oportunidade de ter apenas um educando com deficiência auditiva,

---

[37] Para uma análise das dificuldades encontradas para a inovação nos ambientes escolares, ver CAVALLO, 2004; GHANEN, 2006; MANTOAN, 2005.

[38] Ponto de vista exposto durante uma conversa no dia 15 de março de 2010, entre eu e Helena Singer sobre as características optadas pelo CIEJA-CL.

como educando "ouvinte", em umas das salas do Módulo I, com a Professora Rosângela e sua auxiliar. Apesar da deficiência auditiva, o educando prestava a atenção às aulas e fazia as atividades. Após mais ou menos 1h40 notava que ele já estava cansado e ficava quieto desenhando, sem que eu pedisse isso. A professora Rosângela me auxiliou com a linguagem de sinais, fazendo a tradução para o jovem rapaz de todos os meus comentários. Lembro-me de ter perguntado à Rosângela porque não podíamos ir todos os professores fazer cursos conveniados da Prefeitura de linguagem de sinais. Ela me respondeu que junto com a Êda já haviam feito esse pedido a Prefeitura e ainda aguardavam o chamado. Fiquei lá por um ano, durante o 2º semestre de 2007 e 1º semestre de 2008 e nunca ouvi este chamado para nós educandos. Nos dias que a professora faltou e ainda não possuía sua auxiliar sentia muita dificuldade em me comunicar com o pequeno rapaz. A professora Rosângela nunca me avisou com antecedência que não viria na aula seguinte. Nestes dias o ritmo da aula mudava, tentava falar mais devagar, para tentar fazê-lo me entender. Não me sentia nem um pouco a vontade para fazer algum comentário com a professora nas reuniões pedagógicas semanais, às sextas-feiras com o grupo todo. Ela simplesmente não tinha por hábito comentar comigo o meu trabalho teatral prático com jovens e adultos. Participou de três atividades práticas no piso azul com os educandos jovens e adultos, compartilhando comigo das dinâmicas em grupo.

Mas, voltando ao acolhimento feito pela coordenadora geral a esses jovens com idade inferior ao oficialmente permitido no CIEJA-CL, que às vezes simplesmente vinham para passar algumas horas na escola e se alimentar, sem estudar, parecia-me uma postura de assumir riscos, por conta de fazer a escola ter uma função além da de educar, a de assistencialismo. Os jovens citados acima optavam muitas vezes por passar o dia na escola, na sala de informática ou simplesmente brincando no piso azul, com os colchonetes grandes, deitados, dando piruetas, se sentindo mais seguros lá dentro da escola, aproveitando para lanchar, já que muitas vezes não tinham onde comer. Várias vezes eles auxiliavam um dos funcionários, por vontade própria, a organizar livros ou mesmo dar uma faxina na escola, principalmente separando caixas de papelão. A coordenadora geral os acolhia, ora tentando os dirigi-los para a Casa do Zezinho ou outra escola da região. Estive lá no CIEJA-CL no 1º semestre deste ano para fazer uma visita e enquanto estava lá, por quatro horas chegaram dois ex-alunos visitando a Coordenadora geral, Êda Luiz, e a coordenadora Cristina para contar dos rumos

positivos que tinham dado para as suas vidas. Dois jovens já estavam trabalhando e um deles dizia dos percalços que um terceiro estava passando ainda em sua vida. Dividiram suas histórias com as duas coordenadoras, que se sentiram bem em ter tido a presença deles na escola. Neste momento de reflexão, apesar de só perceber esses meninos mais jovens que por ali ficavam no CIEJA-CL ficou-me a impressão de um espaço que coabita ao mesmo tempo com relampejos de um local também assistencial, apesar de ser identificado como local de produção de conhecimento.

Segundo Singer, a agenda que se coloca, portanto, para a educação que se reinventa pela democracia é, na perspectiva da pesquisa-ação, desenvolver novos instrumentos para o diagnóstico, a avaliação e o monitoramento de suas práticas. Esta agenda adquire caráter de urgência quando se pensa em políticas públicas voltadas para a democratização e o desenvolvimento pleno dos indivíduos. A concepção da educação democrática intrinsecamente articulada com a escola pública silencia sobre aspectos anti-democráticos:

> "... de qualquer organização estatal como: a distância entre os formuladores da políticas públicas e a experiência de cada comunidade; a centralização dos processos decisórios em relação a orçamentos, gestão de pessoal, gestão de edifícios e vários outros; os critérios necessários para a gestão da demanda por vagas com base em local de residência ou em processos de seleção meritocráticos, como os que acontecem nas universidades públicas; os concursos para gestores e professores centralizados; a ausência de participação dos usuários dos serviços educacionais na seleção e avaliação de seus funcionários; as já mencionadas formas autoritárias de avaliação. O momento atual no Brasil, em que praticamente se conquistou a universalização do ensino fundamental, deixa claro o quanto o simples atendimento da demanda por escolarização é insuficiente para garantir processos de democratização educacional. As crianças estão todas lá nas escolas, mas é ali mesmo que elas são discriminadas, desrespeitadas, silenciadas - excluídas enfim de qualquer processo de conhecimento e cidadania."[39]

Concordo com Singer quando ela comenta que no entanto - e talvez justamente por causa disso - é preciso reconhecer e ressaltar importantes experiências de democratização de escolas públicas e de articulação dos potenciais comunitários em torno de um projeto educador comum que conseguem superar estas limitações e, certamente, têm um potencial maior para influir em políticas públicas. Se está claro que o Brasil precisa estender a todos o direito que a classe média tem de escolher a linha

[39] Op.cit. 9.

pedagógica em que pretende educar seus filhos, também é evidente que a escola pública é aqui o mais universalizado serviço público entre crianças e jovens e, portanto, o lugar privilegiado para a realização de um projeto político que envolva esta população.

E finaliza dizendo que a questão não é, portanto, alimentar a cisão entre invenções democráticas em equipamentos estatais versus as que se dão em equipamentos privados. Trata-se bem mais de investigar e questionar, com os instrumentos da pesquisa-ação, os potenciais, limites e desafios de escolas que se propõem a ser inclusivas, abertas a todos, que se exercitam diariamente na cooperação, na fraternidade, na valorização das diferenças e na legitimação das diversas formas de conhecimento. Um pouco disto tudo mencionado por Singer, percebi em minhas aulas de teatro no Módulo I e III, nas poucas assembleias que presenciei etc, desde a concentração de alguns direcionamentos dirigidos aos alunos nas assembleias pela coordenadora geral à sensibilização de uma escola inteira diante do Secretário de Educação em 2008, pedindo pelo não fechamento do CIEJA-CL. Estes dois exemplos estarão contados pormenorizadamente no capítulo **2.3. Assembleias Escolares no CIEJA-CL- um esboço na resolução de conflitos.**

Singer ainda coloca que a pesquisa-ação é, em síntese, um instrumento para o aprendizado de como planejar as ações de modo mais deliberado e imaginativo, experimentar mais confiando menos em hábitos e verdades estabelecidas e agindo mais responsavelmente, obter mais e melhores dados de modo sistemático, qualificar a reflexão, questionando nossas próprias ideas, e usar o registro para esclarecer e disseminar nosso aprendizado. Nesta perspectiva, mostra-se um instrumento bem apropriado para uma nova forma de pensar, que busca a prudência diante de um futuro incontrolável. Nesse sentido, buscarei no capítulo **3.2. Memorização, uma experiência que merece ser repensada,** qualificar esta reflexão questionando minhas próprias ideas e experiências teatrais relacionadas a escrita de textos, memorização e improvisações como parte do módulo III, do CIEJA-CL em 2008.

Concordo com Singer quando ela diz que na medida de uma metodologia que não dissocia sujeito e objeto do conhecimento, ação e investigação, a pesquisa-ação pode contribuir para a necessária transformação das políticas públicas em educação. A pedagogia nunca dissociou prática e teoria para educadores pensadores como John

Dewey, Janusz Korczak, Celestin Freinet e Paulo Freire. A novidade que anima educadores envolvidos com as invenções democráticas é a atualidade deste pensamento.

3- PASSOS, TROPEÇOS E ACERTOS

3.1 A prática do ato de jogar

> "Mentira?
> A mentira é uma verdade que se esqueceu de acontecer.
> Mentira.
> Lili vive no mundo do faz-de-conta. Faz de conta que isto é avião. Depois aterrissou em pique e virou trem. Tuc tuc tuc tuc. Entrou pelo túnel chispando. Mas debaixo da mesa havia bandido. Pum! Pum! Pum! Pum! O trem descarrilou. E o mocinho? Meu Deus! Onde está o mocinho? No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derrubado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha". (QUINTANA, 1983)

Ao comentar o poema de Mário Quintana em seu livro, Koudela propôs a seguinte pergunta a um grupo de alunos da quinta série nas aulas de teatro, com idade de doze anos: "Qual a diferença entre a brincadeira de faz-de-conta da Lili e o teatro?' (KOUDELA, 2001: 91) A pergunta visava avaliar o processo educacional com os jogos teatrais [40]. Em seguida, ela descreve uma passagem do Protocolo[41] de uma das crianças de doze anos de idade, citadas acima:

> "Na brincadeira, ela se divertia, enquanto no teatro ela criava, cada ideia na brincadeira era uma criação para se encenar um teatro. Quando ela brincava deixava sua imaginação ir pro faz-de-conta, e isso acontece no teatro, quando você deixa sua imaginação fazer uma boa cena. Na brincadeira você quer mostrar para si mesma a sua imaginação e no teatro você mostra sua imaginação pra você e para os outros". (KOUDELA, 2001: 91)

Nesta passagem do protocolo, Koudela comenta a função da imaginação para poder chegar a uma boa cena. Assim, relembra-me a importância do brincar como forma de criação do que virá para os palcos ou mesmo para uma simples cena improvisada.

Diante de mim havia uma pequena sala de pouquíssimos adolescentes e adultos, sempre com olhos de observadores, com quase nenhuma experiência teatral e um forte registro televisivo em seus imaginários. Educandos que refletiam e dialogavam, bem

---

[40] Um jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem o jogador; elas fazem com que o jogador permaneça no jogo. (SPOLIN, 2007: 29).

[41] *Protocolo*, do grego *Protokollon*: primeira folha colada nos rolos de papiro, na qual se escrevia um resumo do conteúdo do manuscrito. (...) No sentido figurado, protocolo significa: formalidade, etiqueta, cerimonial. (...) Não é possível falar de um instrumento de avaliação, como é o protocolo, sem considerar questões de ordem metodológica que lhe dão sentido e forma. Ao focar o protocolo como objeto ora em discussão, é preciso considerar ainda a interdisciplinaridade de uma atividade que busca correspondências entre o teatro e a educação. (KOUDELA, 2001: 86 e 87)

tímidos, sobre temas de identidade. Estudamos pequenos curtas-metragens, ouvíamos músicas, participamos de vivências dentro de instalações em torno deste mesmo tema, discutimos os conceitos de 'oprimido' de Paulo Freire e começamos um mergulho nas primeiras experiências práticas de iniciação ao teatro.

Uma vez por semana, entrava em sala de aula para trabalhar na prática com não-atores - pessoas que independente da idade e de onde vieram, se dispõem à experiência teatral, sem nenhuma vinculação com carreira. Poucos adolescentes entravam na sala de aula. Vinham com suas mochilas nas costas e não as tiravam até o momento de ir embora. Depois de algumas aulas, conversando com a professora de português, Ana Karina, sobre o estranhamento que este fato me causava, ela me comunicou que se tratava de medo dos adolescentes em se exporem. Medo de eu pedir que eles escrevessem algo no papel e, eles terem que revelar que ainda não conseguiam. Eram apenas dois adolescentes, que ficavam quietos até o final da aula. No restante, a maioria era de meia idade e havia duas senhoras. Terreno fértil para a prática do jogo teatral, o que me lembrou de uma proposição de Ryngaert: em uma oficina do jogo o cerne é a própria pessoa, ela é o material principal do trabalho. Complementando, Soares nos coloca:

> "Encontramos, assim, no jogo teatral um meio valioso de proporcionar ao aluno na escola uma educação estética, fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro, na produção e apreciação de formas e imagens teatrais, que lhe permitam experimentar e criar novos universos simbólicos dotados de maiores significados para suas vidas." (SOARES, 2003: 12).

Assim sendo, na sequência iniciei o trabalho prático com alguns jogos teatrais de Viola Spolin, por meio de procedimentos como:

> "(…) a solução de problemas, manutenção do foco durante os jogos teatrais, a fisicalização, a estrutura dramática Quem, O Quê, Onde e o processo de avaliação como possibilidade de desenvolver a apreciação e a compreensão dos elementos envolvidos na linguagem teatral". (GAMA, 2000: 245).

Iniciava as aulas com uma preparação, um aquecimento corporal e com jogos de comunicação. A maneira de se iniciar uma aula prática é tão importante que não se pode iniciar de uma mesma forma, válida para todas as ocasiões. Durante todo este percurso, nas aulas práticas, propus algumas improvisações e a participação foi grande, principalmente pelos adolescentes e adultos de meia idade. Os adolescentes foram aos

poucos tirando as suas mochilas e se expondo. Estas improvisações foram sendo propostas na aula a partir de jogos de Quem, O quê, Onde, ou seja, papel, personagem e espaço (SPOLIN, 2007), após um bate-papo com perguntas e exemplos de situações que esclarecem melhor os conceitos expostos acima.

A *instrução*[42]*,* como propõe Viola Spolin, não deve alterar o curso do jogo, mas simplesmente manter todos os jogadores e o instrutor no foco. A princípio surgiram cenas na escola, envolvendo parque de diversão, banco da praça, quarto, etc. E vi, pela primeira vez, pessoas que antes nem sabiam o nome de todos na sala, que aos poucos falavam e se ouviam, e por fim, improvisavam juntas. Sentiram dificuldade em se lembrar de olharem uns para os outros, nos olhos, devido à timidez, mas iam superando esta pouco a pouco até o final da cena. Depois destas improvisações, buscávamos dialogar em roda, falando e ouvindo um pouco mais sobre a cena, por meio da visão dos educandos que haviam ficado na plateia. Notei certa timidez no falar sobre o exercício do outro e também no ouvir o parecer de outra pessoa da classe que não fosse a educadora. Neste momento, deixei que os alunos dessem seu depoimento acerca do que haviam visto, do que não estava claro e de como havia sido improvisar pela primeira vez. Viola nos coloca:

> "Quando as perguntas de avaliação são baseadas no problema (foco), nenhum jogador é ridicularizado, menosprezado, manipulado e a confiança nos parceiros de jogo cresce. A parceria é formada e todos são libertos para assumir responsabilidades pela sua parte ao praticar o jogo." (SPOLIN, 2007: 37)

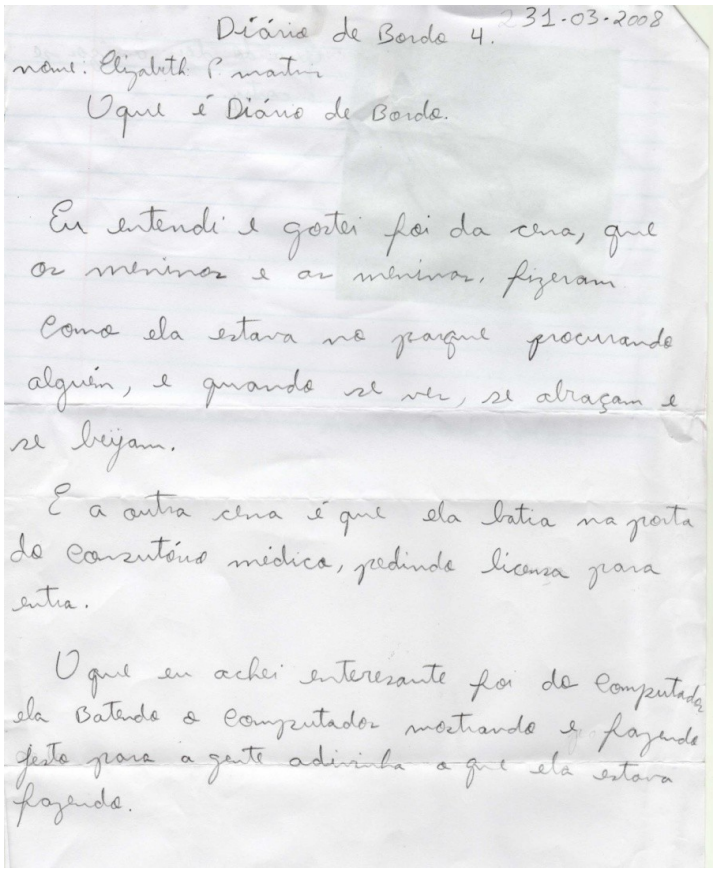
Deixo claro que a utilização de jogos teatrais foi imprescindível durante a pesquisa. Este ambiente escolar do CIEJA – Campo Limpo foi crucial para fazer perceber um excelente acompanhamento dos educandos, entrando por uma dinâmica de exercícios como os *'jogos do quem (personagem/relacionamento)'* e possibilitando aos alunos perceberem que as pessoas mostram quem elas são não por aquilo que dizem sobre si mesmas, mas por meio de atitudes. Trouxe a eles, como exemplo, a noção de que os atores, para comunicar sua identidade à plateia, precisam mostrar *quem* são por meio dos relacionamentos com seus parceiros de jogo. 'Mostrando, e não contando' oferecem uma compreensão mais profunda sobre *como*, no cotidiano, nos revelamo-nos a nós mesmos para o outro, sem dizer uma palavra. No jogo encontro a energia do

[42] É o diálogo entre o professor/instrutor e os alunos/jogadores. As frases são apoios dados *enquanto se joga o jogo. Idem, p.38.*

coletivo. O espaço de jogo se configura como um lugar de encontros e trocas e, a busca pelo desenvolvimento da liberdade se dá dentro das regras estabelecidas. Nunca ocorreu-nos a situação de desistirmos de um jogo pela necessidade de ter que mudar as suas regras, no caso de que os educandos não quisessem jogar desta ou daquela forma. Esta possibilidade existia, já que estávamos em um ambiente escolar que busca ser democrático no seu dia-a-dia, em que a experimentação do hábito coletivo se sobrepõe como exercício constante, mas não foi preciso discuti-la, pois não ocorreu em nenhum momento. Dialogávamos, as instruções ocorriam e o jogo era estabelecido, e assim a pesquisa prosseguia. Os educandos estavam mais disponíveis para a relação com o outro e dispostos a exercitar o aprendizado de novas maneiras de comunicação.

Acredito que a possibilidade da utilização de jogos teatrais no desenvolvimento de trabalho teatral nos moldes de uma escola democrática é possível. As 'regras do jogo' tradicionalmente não partem do princípio de democracia. O diretor ou um coordenador de teatro tradicional decide, no meio ou final do processo, por onde ir, e finaliza o jogo. Mas o que nós fizemos foi decidir coletivamente a finalização do 'jogo de regras'. Foram aceitas as condições colocadas a eles por mim, mas se não fossem, seriam discutidas as possibilidades de se continuar ou não o jogo. O jogo de regras pode se desenvolver, sim, por um princípio democrático. Se houver a possibilidade de coincidir com os argumentos para se jogar determinado jogo, no caso de surgir esta dúvida ou não, chegamos juntos à decisão de não ser jogado, como nunca ocorreu conosco durante todo o trabalho com os educandos do módulo III. Nesse caso, escolhe-se outro jogo de regras.

Figura 103- Diário de Bordo nº4: Jogos Teatrais



Diário de Bordo 4. 31.03.2008

nome: Elizabeth P. martins

O que é Diário de Bordo.

Eu entendi e gostei foi da cena, que os meninos e as meninas, fizeram como ela estava no parque procurando alguém, e quando se ver, se abraçam e se beijam.

E a outra cena é que ela batia na porta do consultório médica, pedindo licença para entra.

O que eu achei interessante foi do computador ela batendo o computador mostrando e fazendo gesto para a gente adivinha o que ela estava fazendo.

31.03.2008
Diário de bordo 4.

Nome: Elizabeth P. martins

O que é Diário de Bordo.
Eu entendi e gostei foi da cena, que os meninos e as meninas, fizeram como ela estava no parque procurando alguém, e quando se ver, se abraçar e se beijam.
E a outra cena é que ela batia na porta do consultório médico, pedindo licença paraentra.
O que eu achei interessante foi do computador ela batendo o computador mostrando e fazendo
gesto para a gente adivinha o que ela estava fazendo.

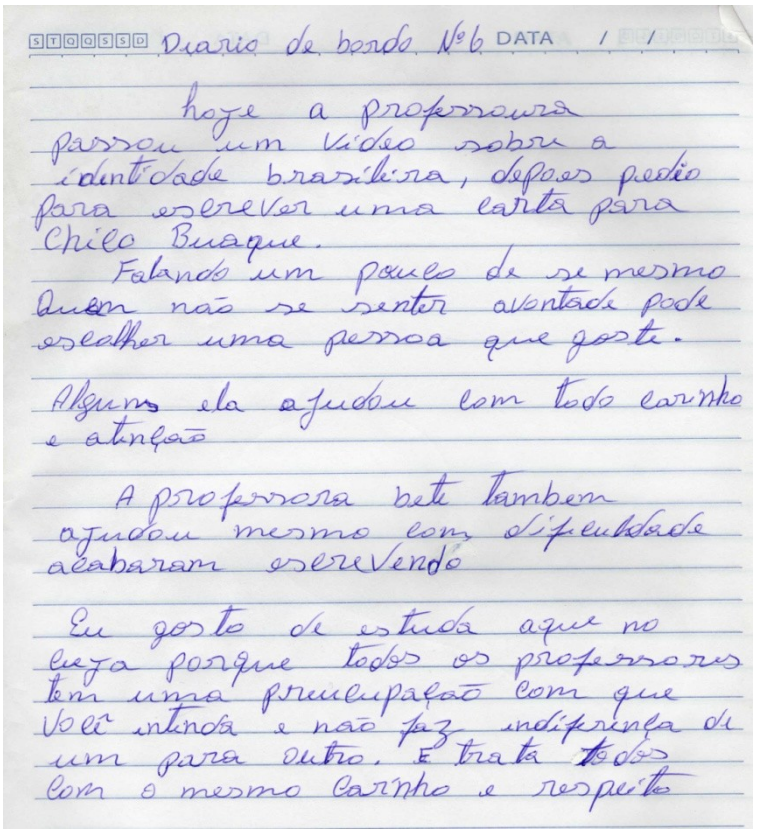
No final do processo teatral, no item **3.3. O trabalho com texto na mão,** descrevo como foram desenvolvidas as atividades e aprofundo as questões da passagem do jogo ao texto.

3.2. Memorização, uma experiência que merece ser repensada.

3.1.1. François Kahn, a aplicação da técnica.

Depois da prática do ato de jogar, resgatamos o conceito de "Identidade do Povo Brasileiro" e, recordando o que os educandos se lembravam acerca do tema, revimos o filme de Fernando Meirelles. Também estudamos de novo, pormenorizadamente, a música "Paratodos" de Chico Buarque, assim como sua biografia. Este ato foi necessário, pois no mês de abril já se encontravam dentro da sala de aula alguns alunos que não tinham assistido à primeira aula dada no mês de Fevereiro. A evasão de alunos, ou mesmo a troca de horário, trouxe uma realidade um pouco difícil para mim, pois apesar de programar as aulas com começo, meio e fim, tive que ficar repetindo partes das aulas anteriores, já que quase todas as semanas havia alunos novos, que tinham faltado três aulas ou haviam saído por mudanças no horário de trabalho. Ao final do curso, em junho de 2008, eram assíduos apenas sete alunos que se mantiveram desde o começo. Os dois adolescentes já tinham mudado de horário, por motivos de força maior. E cerca de quinze alunos entraram de abril a junho.

Figura 11 Diário de Bordo nº6: Identidade



Diario de bordo Nº6 DATA / /

hoje a professora passou um video sobre a identidade brasileira, depois pediu para escrever uma carta para Chico Buarque.

Falando um pouco de se mesmo Quem não se sentir avontade pode escolher uma pessoa que goste.

Alguns ela ajudou com todo carinho e atenção

A professora bete tambem ajudou mesmo com dificuldade acabaram escrevendo

Eu gosto de estuda aqui no eja porque todos os professores tem uma preocupação com que Você intenda e não faz indiferença de um para outro. E trata todos com o mesmo carinho e respeito

Diario de bordo n°6

hoje a professora passou um vídeo sobre a identidade brasileira, depois pedio para escrever uma carta para chico buarque.

Falando um pouco de si mesmo
Quem não se sentir avontade pode
Escolher uma pessoa que goste.
Alguns ela ajudou com todo carinho
E atenção
A professora bete também
Ajudou mesmo com dificuldade
Acabaram escrevendo

Eu gosto de estudar aqui no cieja porque todos os professores tem uma preocupação com que você entenda e não faz indiferença de um para outro. E trata todos com o mesmo carinho e respeito

Outro assunto importante discutido no CIEJA foi suscitado no décimo terceiro encontro, dia 19 de maio de 2008 pelo filme "Central do Brasil". Alguns assistiram ao filme destacando a personagem principal interpretada pela atriz Fernanda Montenegro, uma mulher que escrevia cartas na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, ouvindo as confissões de pessoas analfabetas que nem conhecia. Posteriormente jogava as cartas no lixo, exceto uma carta, que não foi jogada e a partir da qual se desenrola todo o restante do enredo do filme. Muitos dos alunos já haviam visto o filme e dialogamos sobre o tema, a importância da personagem principal na vida daquelas pessoas e principalmente, na vida daquele pequeno menino ainda analfabeto. Relembramos as tantas pessoas e suas histórias que passavam pela Central do Brasil, a confiança em se sentar e ditar as emoções para aquela personagem escrever. E conversamos sobre a transformação na vida daqueles dois personagens, quando a personagem feminina decidiu finalmente auxiliar o menino. Falei um pouco da sensação de escrever uma carta para alguém e de ditar uma carta a alguém. E propus que os alunos buscassem inspiração neste filme para que quem desejasse, ditasse ou escrevesse a sua história de identidade, contando uma parte importante de sua vida. Dois adolescentes semiletrados pediram para que as duas educadoras, de teatro e Ciências da Natureza, escrevessem o que era ditado por eles. Os alunos restantes iniciaram neste encontro a feitura dessa carta. Vi se desenvolver nos educandos um grande desejo de praticar mais a escrita, a superação do medo de demorar muito para escrever, de ter que apagar e reescrever o texto, de não saber como se escreve tal palavra e ter de perguntar aos educadores. Novamente o silêncio predominou quase na maior parte dessas duas aulas enquanto os alunos escreviam as suas cartas.

Devido a uma manifestação dos alunos dentro de sala de aula no início de 2008, para nós professores, nos corredores com o restante do grupo de alunos e nas assembleias, a escola adotou o procedimento de que todos os professores passariam a ter como meta primordial, em todas as disciplinas, o desenvolvimento da prática da escrita e da leitura de textos. Então, eu, educadora e pesquisadora de teatro, e os educandos optamos pela sugestão de que escrevessem ou ditassem uma carta para Chico Buarque sobre este tema, a sua Identidade, na qual contariam uma parte importante de sua vida e/ou a de alguém que tivesse marcado a sua trajetória.

Nesse momento da minha pesquisa em relação à feitura dessas cartas, o mais relevante era que os educandos não se preocupassem com erros de português, mas que simplesmente escrevessem.

Considero que simplesmente taxar como errado a simples inadequação da narrativa à norma culta, é apenas o reflexo de um preconceito lingüístico, que não leva em conta fatores culturais e sociais. Mais que isso, entendo que tais atitudes atendem a ideologias que visam estigmatizar as variedades linguíticas que caracterizam os grupos sociais menos prestigiados, que tiveram pouca ou nenhuma formação escolar, como é o caso dos alunos do CIEJA-CL. Esta discussão foi apontada por Marcos Bagno em seu livro *Preconceito Lingüístico* (BAGNO, 2002) e a considero relevante, como pesquisadora que sou. Portanto, considero a forma que escrevem menos relevante do que o conteúdo que é escrito. Mas, mesmo tendo este entendimento colocado por Bagno, vejo que é importante o aprendizado da forma culta, também por ser uma manifestação do desejo dos alunos aprenderem ler e escrever "corretamente". Além disso, sendo a escola uma instituição oficial, deve também ensinar a linguagem oficial, porém considero de vital importância o respeito a estas pessoas e o entendimento dos valores de cada um.

Neste sentido, atendendo ao pedido de alguns educandos, fiz uma primeira correção gramatical e ortográfica das cartas, a fim de tranqüilizá-los. Mais à frente, uma das educadoras de Linguagens e Códigos (a professora de português) aceitou meu convite e as corrigiu, analisando a coesão dos textos do diário de bordo. Tentou, porém, não interferir muito no jeito de falar dos alunos, mantendo suas características. Esta fase foi importante para que educadores e educandos discutissem a relevância de mandar

para o Chico Buarque de Holanda as cartas no seu estágio bruto, sem muitas correções, considerando que este jeito de falar e escrever compõe parte de suas identidades.

No décimo quinto encontro, dia 26 de maio de 2008, agradeci pelas cartas e pela prédisposição dos educandos em autorizar a leitura pela coordenação de teatro e enviá-las ao Chico Buarque. Em seguida, perguntei se eles gostariam de compartilhar sua carta com a sala e, a princípio, um silêncio se instaurou. Depois, aos poucos, obtive as respostas. Foram 18 cartas escritas; destas, apenas 15 foram lidas, fiz uma comunicação oral do texto[43]. Era de uma aluna que se evadiu da escola antes de autorizar a leitura e outras duas de alunos que recusaram que suas cartas fossem lidas, sendo que um deles também se evadiu. Entre as cartas lidas, 13 eram de educandos que concordaram com a leitura e duas foram escritas pela professora de Ciências da Natureza. As cartas foram lidas por mim num círculo em que todos ouviram, mas ninguém quis verbalizar sua opinião. No entanto, expressaram suas emoções à medida que sua carta era lida, a ponto de quase todas as mulheres chorarem discretamente. Cito os objetivos da leitura destas cartas:

a) Compartilhar as diversas histórias de vida que revelam as diversas identidades;
b) Levar cada aluno a levantar a carta com a qual mais se identificou para daí elaborar um texto no diário de bordo número 7, explicando como esta carta o tocou;
c) Proporcionar aos educandos a oportunidade de exercitar a leitura e a escrita a partir de documentos produzidos por eles, realizando a construção coletiva do conhecimento;

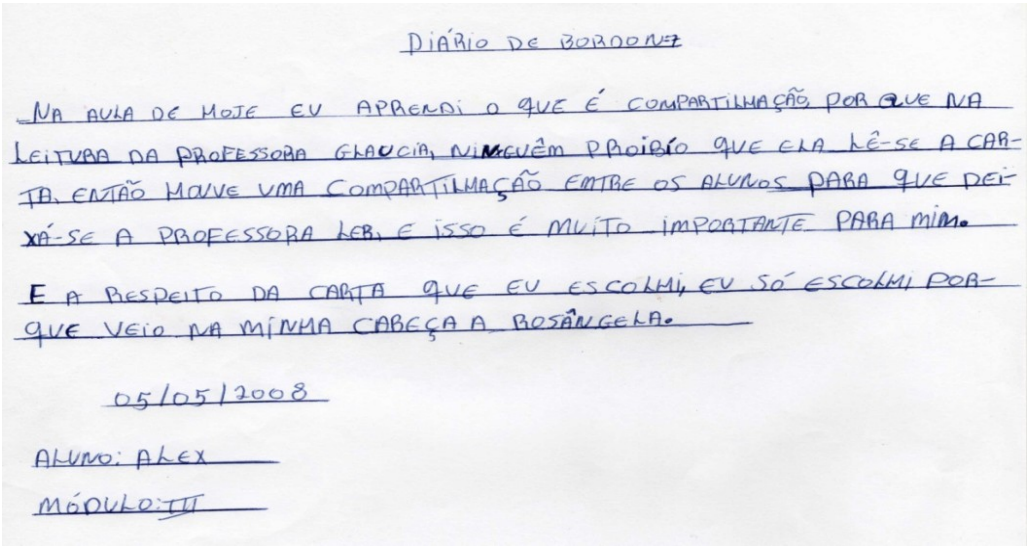
Uma vez escolhida a carta, esta serviria como texto para que desenvolvesse exercícios teatrais de memorização e improvisações propostas por François Kahn e Humberto Brevilhjerj[44], que formam todo o procedimento que serviu de base para a parte prática desta pesquisa, e que detalho mais adiante.

Neste momento da pesquisa, apresentei as correções feitas pela professora de Língua Portuguesa. Fui a cada mesa e conversei sobre os motivos das correções,

[43] Estas cartas compõem o Diário de Bordo número 6 e apresentamo-las mais adiante, no corpo do texto.
[44] KAHN, François (França) e Brevilhjerj, Humberto (Brasil). Ambos ministraram uma oficina na Oswald de Andrade no mês sete de 1997, chamada "Paisagens – Um laboratório teatral", para atores. François Kahn trabalhou como ator de 1979 a 1986 com o grupo de Jerzy Grotowski e em 1997 já veio para o Brasil com a reformulação das técnicas teatrais aprendidas junto ao mestre.

comentando com cada educando as expressões que eles mais utilizaram e sobre gramática propriamente dita. Depois, por meio de uma conversa coletiva, falei sobre a utilização das vírgulas, dos pontos finais e de alguns erros gramaticais mais relevantes, sem perder de vista o que já foi dito antes em relação ao respeito que nutri por cada pessoa.

Figura 125 Diário de Bordo nº 7 - Escolha da Carta



DIÁRIO DE BORDO Nº7

NA AULA DE HOJE EU APRENDI O QUE É COMPARTILHAÇÃO POR QUE NA LEITURA DA PROFESSORA GLAUCIA, NINGUÊM PROIBÍO QUE ELA LÊ-SE A CARTA. ENTÃO HOUVE UMA COMPARTILHAÇÃO ENTRE OS ALUNOS PARA QUE DEIXÁ-SE A PROFESSORA LER, E ISSO É MUITO IMPORTANTE PARA MIM.

E A RESPEITO DA CARTA QUE EU ESCOLHI, EU SÓ ESCOLHI PORQUE VEIO NA MINHA CABEÇA A ROSÂNGELA.

05/05/2008

ALUNO: ALEX

MÓDULO: III

DIÁRIO DE BORDO N° 7
NA AULA DE HOJE EU APRENDI O QUE É COMPARTILHAÇÃO POR QUE NA LEITURA DA PROFESSORA GLAUCIA, NINGUÊM PROIBÍO QUE ELA LÊ-SE A CARTA, ENTÃO HOUVE UMA COMPARTILHAÇÃO ENTRE OS ALUNOS PARA QUE
DEIXÁ-SE A PROFESSORA LER, E ISSO É MUITO IMPORTANTE PARA MIM.
E A RESPEITO DA CARTA QUE EU ESCOLHI, EU SÓ ESCOLHI, EU SÓ ESCOLHI PORQUE VEIO NA MINHA CABEÇA A ROSÂNGELA.
O5/05/2008
ALUNO: ALEX
MÓDULO: III

Entendo como memorização de um texto, no caso a carta, não o ato de decorá-lo, mas entendê-lo, aprender a trabalhar com aquelas palavras por meio de exercícios contínuos de escrita e de leitura silenciosa**,** muitas vezes olhando, escrevendo e aos poucos *interiorizando-o*, sem vícios na linguagem**,** para finalmente, chegar-se à pronúncia do texto.

Diante disto, tomei a decisão de trabalhar com alguns alunos com a memorização de textos, não só para vivência pessoal da prática do ator, mas também para treinar a sua memória, já que muitos alunos não conseguiam guardar os conteúdos das aulas, nas diversas áreas. Todas estas etapas estarão descritas abaixo.

Dando sequência ao planejamento das oficinas de teatro, a partir da montagem das improvisações pedi a eles que trouxessem até duas propostas de roupas e cinco objetos de cena. Além disso, discuti as alterações possíveis diante das personagens descritas nas cartas: como eles as viam, que roupas vestiam, que cores e sabores tinham. A princípio, esta tarefa pareceu-me um tanto árdua para os educandos, mas gradualmente foram encontrando alguma facilidade para realizá-la. Para isso os estimulei**,** fazendo algumas perguntas tais como: Que tipo de roupa você idealiza pra sua personagem? É diferente da roupa que a pessoa que inspirou sua personagem veste? No que ela se difere? Estas perguntas os levaram a pensar no assunto.

Conversamos também sobre as diversas possibilidades dos cinco objetos de cenas: Qual a utilidade? Qual a necessidade real destes objetos? Que outra utilização simbólica eles poderiam ter? Primeiramente, sentiram uma grande dificuldade em pensar neste ou naquele objeto e, conforme fomos conversando, as impressões foram se tornando mais próximas e eles passaram a anotá-las. Nas aulas seguintes apenas cinco pessoas trouxeram os objetos. Em relação a pensar outras possibilidades para um mesmo objeto, senti que os alunos tiveram uma grande dificuldade de entender esta proposta**.** Apesar de ter falado de como eu iniciei a pensar em minhas possibilidades para utilização dos meus objetos, como utilizei farinha de trigo para representar a areia de praia em minha cena na oficina teatral que fiz com Kahn. Esse exemplo foi pensado durante as oficinas, providenciei os objetos e trouxe para testar nas improvisações. Tanto em relação às propostas de roupas, quanto de objetos, escreveram algumas sugestões, mostraram-me, trouxeram e experimentaram na prática algumas improvisações, e após, como de costume, abri a roda de discussão, quando todos puderam ouvir o parecer da plateia formada pelos alunos. Notei que a esta altura alguns alunos já estavam mais receptivos para ouvir as críticas, ponderar sobre elas e modificar suas respectivas cenas para uma segunda apresentação da improvisação na aula seguinte.

Os educandos com o meu auxílio e com meu auxílio e o das educadoras Ana Karina e Elisabeth, enviaram todas as cartas para o compositor Chico Buarque de Holanda, e aguardaram sua resposta. O combinado foi que voltarei a encontrar os alunos do Módulo III para a leitura em conjunto da (as) resposta (as) do Chico Buarque, ou mesmo para ouvi-lo pessoalmente numa possível palestra no CIEJA-CL, onde refletiríamos juntos sobre o tema "Identidade do Povo Brasileiro".

Recebemos sua resposta na data de 2 de fevereiro de 2009. Como Chico Buarque só enviou a resposta para a Profª. Elisabeth, só tomei conhecimento em meados de março de 2010, quando já não podia dar esse retorno à turma, que já havia se formado. O email do Chico consta no subitem **3.4.5. Resposta de Chico Buarque de Holanda.**

Todo este encaminhamento foi sendo articulado no decorrer desta pesquisa segundo as necessidades apresentadas pelos educandos do CIEJA-CL. No dia-a-dia das aulas no CIEJA-CL, notei algumas demandas, como por exemplo, o interesse dos alunos em lidar com a leitura e escrita de textos. À medida que escrevíamos as cartas para Chico Buarque de Holanda, propus como instrumento para atender a tal demanda a experiência de memorizar um texto. Na sequência, pedi que escolhessem uma das cartas para fazermos os exercícios de escrita e leitura pelo sistema de memorização de textos propostos por François Kahn e Humberto Brevilhjerj.

Conversei sobre a utilização de regras e sobre o que esse exercício poderia nos trazer de consequências positivas mais adiante; o que é passar pela experiência de um texto, treinar a memória e executar na prática o exercício de pronunciar este texto e, posteriormente, interpretá-lo. E tomamos estas decisões juntos.

Posto isso, expliquei as três fases de execução do exercício com uma instrução: estava vedada a pronúncia de qualquer parte do texto até o fim das três etapas. O objetivo disto é evitar que o aluno gravasse a pronúncia antes de memorizar o texto. Mas que primeiro executasse a memorização e, a partir dela, pronunciasse o texto pela primeira vez, sem interpretação prévia.

Veja-se a seguir quais eram as etapas:

1. Escrever o texto, frase por frase, olhando o original, reescrevendo corretamente toda a frase com uma caneta colorida, corrigindo sempre com base no texto original. (Observação: A escolha de um trecho grande ou mesmo de um trecho curto foi decisão deles, posto que era apenas um exercício);

a) Ler o texto e na sequencia, pensar no texto inteiro (sem interpretação) com os olhos fechados. Neste estágio, o texto deve estar todo memorizado;

b) Pensar o texto de olhos abertos, fazendo uma ação concreta (varrer a sala, ou arrumar os livros na estante, etc.)

(Observação: Toda esta fase foi realizada dentro de um círculo gigante, riscado no chão com giz, definido como área de trabalho, como "estar em cena". Toda a segunda fase do trabalho e as posteriores seriam feitas também dentro do círculo. A plateia, os outros educandos que não estavam em cena, ficaram presentes o tempo todo nas fases seguintes).

2. Feitura da improvisação. Tivemos conversas com os alunos que frequentavam as aulas e escreveram as cartas que ali estavam para auxiliá-los na construção do personagem fictício. Pensaram em cinco objetos, na cor da(s) roupa(s) e num trecho da carta ou na carta inteira utilizada para o exercício, assim como numa música etc. Providenciaram todos esses materiais de cena e os trouxeram. A partir daí, por meio de jogos teatrais, foram pronunciando o texto e trabalhando nas improvisações: a maneira de se dizer este texto.

Educandas fazendo a memorização de texto.

Abaixo, relaciono as improvisações que foram sugeridas aos educandos na finalização do trabalho:

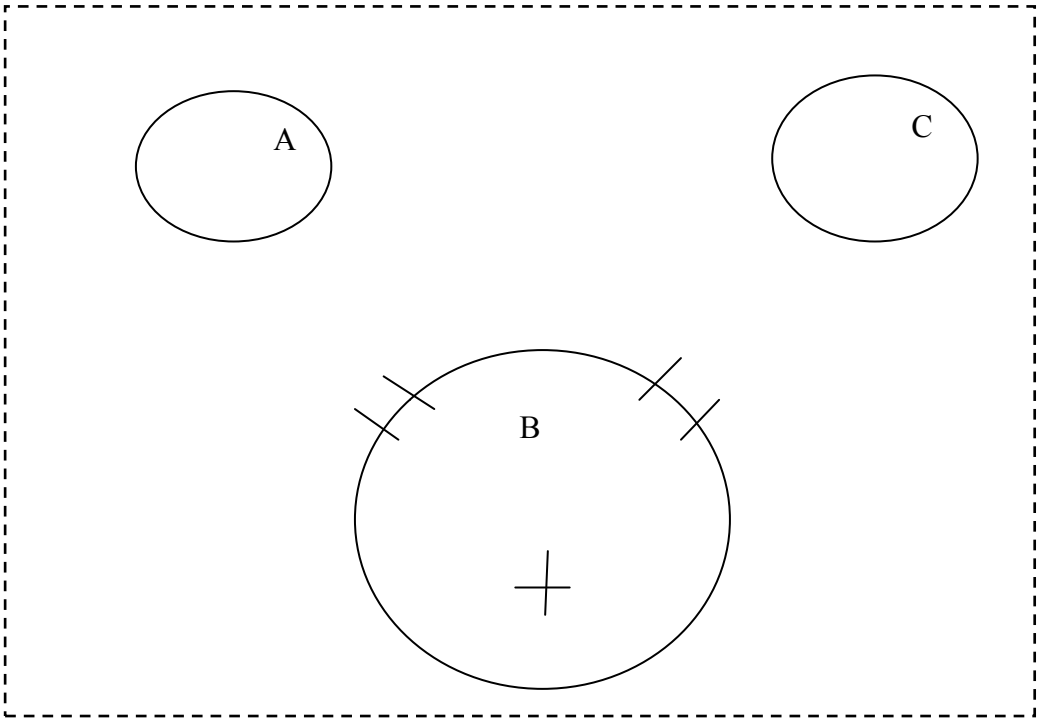
1) Vestir a roupa de uma cor só, escolhida para o seu personagem. Numa proposta de tentar entender a roupa de um personagem por uma cor pensada para ele, verificando se existe algum sentido, para o personagem**,** tentar improvisar com aquela cor ou não. E ir compondo aos poucos o personagem.

2) Andar pela sala:

a) Pensar do início ao fim o trecho que pedi para o educando memorizar;
b) Começar a pronunciar o texto (uma vez inteiro) e parar;
c) Pensar novamente o texto, dar uma parada no espaço e pensar o texto inteiro**;** quando finalizar, recomeçar a andar.

Estes exercícios são práticas que antecedem a primeira pronúncia do texto, agora já memorizado, sem vício de voz e passando a partir de agora a ir "lapidando" esta pronúncia, com o texto todo em mente.

Trabalhamos com círculos de uma forma diferenciada do que já se pratica no CIEJA-CL, que chamamos de procedimento dos três círculos, feitos no chão com giz, sendo um grande e dois pequenos, esses últimos localizados acima do maior. O círculo grande (B) é a área do jogo, o campo de cena, lugar onde os alunos representarão seus personagens. Fiz os riscos de uma entrada e uma saída no círculo gigante (uma em frente ao círculo pequeno (A) e a outra em frente o círculo pequeno (C), com uma distância de três passos entre o grande e os pequenos), na parte interna da frente do círculo e no meio fiz uma cruz pequena. Esses traços foram feitos para que os educandos fizessem uma sequência precisa de exercícios dentro do círculo. Sentados em fila indiana, estavam os outros alunos e a coordenação de teatro, assistindo. Como espectadores, olhavam para a área de trabalho, onde os educandos entraram para apresentar suas improvisações.



Sabendo que este exercício nos seguiria até o fim do trabalho, conversei sobre as regras que utilizamos dentro dos três círculos, da necessidade de se preparar para entrar em cena quando se está no primeiro círculo menor (A), que representa o estar fora de cena, ou seja, numa espécie de *coxia*. Neste lugar, aproveita-se para relaxar alguma região que esteja mais tensa, para se concentrar para entrar em cena, com uma grande observação nas diversas partes do corpo, pensando em não entrar com os vícios da pessoa e buscando a neutralidade**,** importante nesta primeira fase antes da improvisação, a mesma neutralidade buscada já nas primeiras aulas de teatro. E após a feitura da improvisação, ao caminhar de costas para a saída do grande círculo, na tentativa do treino de uma percepção e domínio maior da movimentação, dando três passos, ele já está dentro do outro círculo menor (C), quando então toda a neutralidade pretendida na improvisação feita no centro do círculo grande pode ser desfeita, voltando o aluno a sua forma primeira e particular de andar, mover os braços, etc.

O exercício tem esta sequência: o aluno deve entrar no círculo pequeno (A)**,** onde pode aproveitar para relaxar e soltar as tensões. Deste lugar, fixa o seu olhar na cruz do meio do círculo grande e dirige para a entrada do círculo. Quando o educando achar que chegou à entrada, verificará e corrigirá a rota (se tiver passado um pouco ou afastado demais). Neste local, retira o olhar da cruz do meio do círculo e escolhe o olhar

de um dos espectadores que estarão sentados e nele fixa o seu olhar [45]. Uma vez feito isso, dirige o olhar para a cruz do meio e faz o mesmo procedimento de correção na cruz.

Na plateia um educando falou BOM DIA ou BOA TARDE. O aluno que estava improvisando olhou nos olhos de todos da plateia (os outros educandos que estiveram sentados) até localizar a pessoa que emitiu o som e assim respondeu BOM DIA ou BOA TARDE. Naquele momento fez-se a improvisação**.** Ao finalizar, o educando recomeçou a olhar para todos os que estavam na plateia até ouvir o som de TCHAU, quando também localizou a pessoa pelo olhar e disse TCHAU. Uma vez feito isso, o educando olhou para o outro lado, para a saída (tentando só mover as partes necessárias para executar este gesto), voltou o olhar para o condutor e sem se virar, tentou se dirigir até a marca de saída do círculo. Quando pensou ter chegado, olhou para a marca de saída e verificou se estava ou não um pouco antes da marca. Olhou novamente para o coordenador e deu três passos para trás. Aqui finalizou a sequência básica.

Todos os educandos que desejaram passar por estes exercícios os fizeram. O exercício permite a execução de várias sequências, ora com uma cadeira, ora com os cinco objetos utilizados de outra maneira que a tradicionalmente pensada até a feitura da improvisação. Todas as vezes que os alunos estivessem fazendo estes exercícios dentro do círculo, o objetivo era que eles entendessem estas regras, as assimilassem-nas e depois de um tempo maior as incorporassem. No momento da improvisação final**,** faz-se todo o procedimento de entrada no círculo, sem a necessidade de todas essas passagens pela cruz ou dar três passos para trás e voltar de costas, estando os educandos mais livres para a sua improvisação, mas com todo um corpo preenchido de características próprias de seu personagem. Toda a sequência deste exercício corresponde a um treinamento importante para a preparação corporal do ator/educando, permitindo a tomada de consciência do repertório de possibilidades deste treinamento. A precisão, o equilíbrio, a prontidão, a respiração mais adequada, a firmeza no olhar, a entonação audível, etc., são objetivos da busca diária do ator.

[45] Estado de neutralidade ou de busca do seu próprio eixo, com quebra dos próprios vícios, explicitado no exercício de Butoh citado acima.

Valdirene mostrando sua improvisação.

É importante salientar a baixa frequência dos educandos. Questionei-me**:** como fazer com que estas pessoas que faltam muito as aulas acompanhem o processo, sem passar pelas mesmas etapas dos outros? A resposta veio por meio do trabalho aprendido e experimentado na prática, nas aulas de Pós-Graduação da Profª Drª Maria Lúcia Pupo. Assim, desenvolvi com os alunos do CIEJA-CL, em apenas quatro encontros**,** o trabalho de improvisação com as cartas na mão e a feitura da cena dentro do círculo, que estará presente nesta dissertação, constituindo o subitem **3.3. O trabalho com o texto na mão do capítulo 3,** intitulado **Passos, Tropeços e Acertos.** .

Deve-se também evidenciar que durante o período em que realizávamos as atividades recebi uma contribuição da coordenadora pedagógica Cristina, logo após presenciar uma aula. Ela disse que talvez fosse melhor nos perguntar se os alunos entendem quando falamos de regras. O que vêm a ser uma regra pra eles? Qual o motivo desta existir neste exercício? Por que não segui-las? Porque não segui-las? É interessante como algo tão óbvio pode passar despercebido, pois pensava que tal conceito já fora há muito assimilado por eles. De fato, eles já conheciam o conceito com outro termo, chamavam-no de combinados, que são justamente as deliberações

resultantes das assembleias realizadas no CIEJA-CL, expostas em um grande painel, com os novos combinados. Também são fixadas nas portas das salas de aula. Na aula seguinte conversei com os alunos sobre regras e como elas modificavam a rotina da escola cada vez que eram definidas em conjunto, no coletivo, acompanhadas da explicação do que vem a ser uma regra e do motivo dela existir neste exercício.

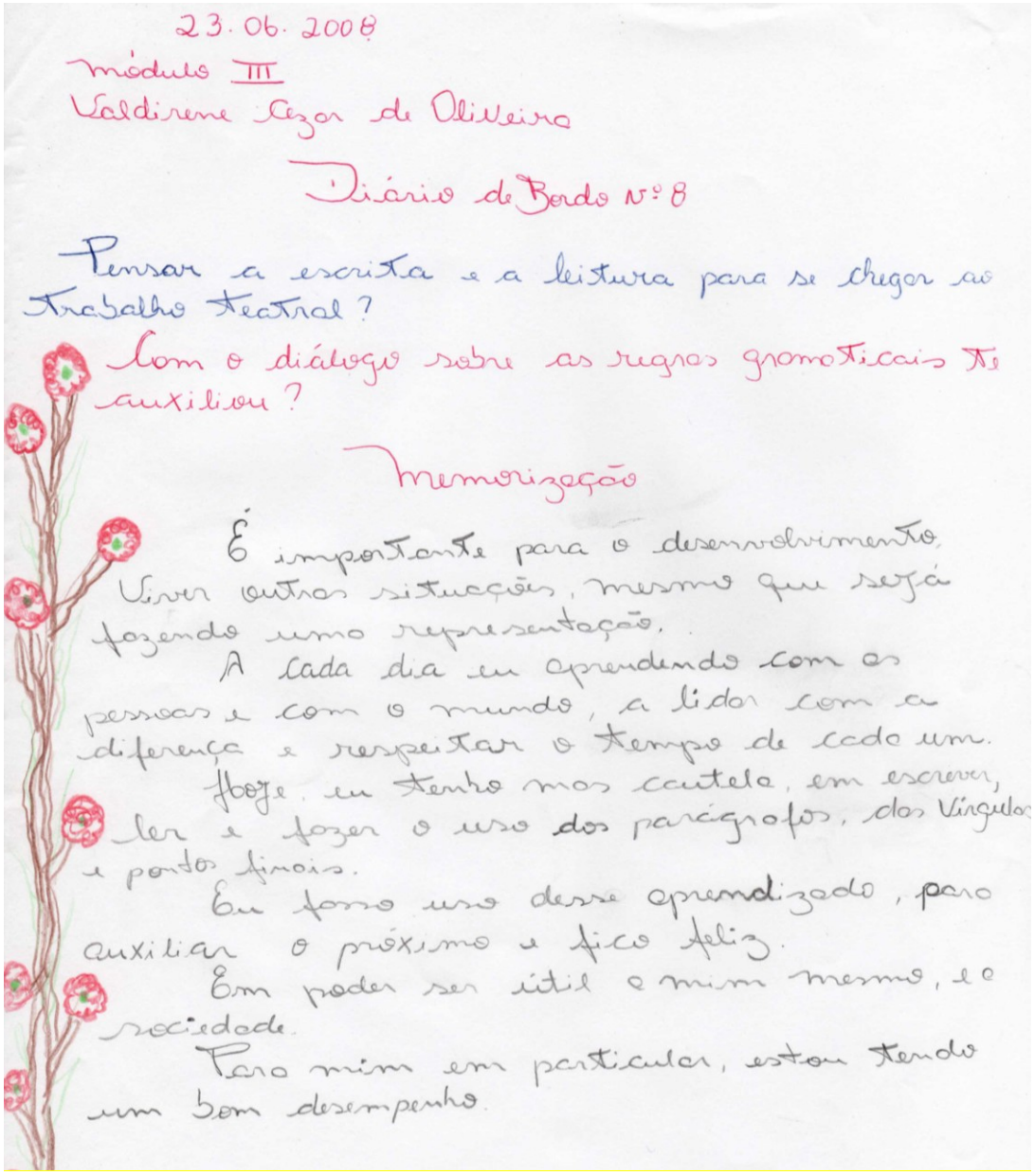
Buscando subsídios para esse trabalho com não-atores, estive recentemente, mais precisamente no dia 10 de dezembro de 2009, em palestra dada no TUSP (Teatro da USP) por François Kahn sobre "Jerzy Grotowski: memória- experiência- silêncio". A palestra foi exemplar para entender melhor principalmente os anos de 1979 a 1986, período que François esteve como ator ao lado de Grotowski . Nessa ocasião, tive a grande oportunidade de conversar com ele sobre este trabalho em particular desenvolvido no CIEJA-CL. Ele me disse que acredita que a improvisação seja aplicada a não-atores. Perguntei se já tinha feito este trabalho com não-atores e se ele me indicava alguns outros caminhos diferenciados ao que trabalhamos na Oficina "Paisagens" há pelo menos 10 anos. Ele me disse que ainda não tinha trabalhado com não-atores, mas que acreditava ser possível. Insisti, perguntando e citando um exemplo, comentado por minha orientadora Maria Lúcia Pupo, já depois que havia finalizado a parte prática desse trabalho, na possibilidade de pedir aos educandos uma recriação a partir da carta escrita, mesmo que fossem pequenas alterações para que eles fossem também cocriadores deste processo de escrita. E ele me disse que teria que pensar melhor, mas que talvez eu mesma pudesse buscar essa resposta futuramente, num segundo trabalho com os educandos.

Pensando nessa sugestão de Kahn, lembrei-me também de Tião Rocha[46], que em reportagem na revista Caros Amigos, citou um exemplo desenvolvido em Araçuaí (Vale do Jequitinhonha – MG), junto à Prefeitura daquele ano, diz que 96,7% dos meninos, depois de oito anos de escola estavam no índice de insuficiência, ou seja, com altos índices de analfabetismo. E Tião Rocha chama de educadores de equipe, *gente que ele forma para cuidar dos outros,* foram até lá fazer o que ele chama de UTI educacional. Eram 2.500 alunos, só 3,3% no estado de suficiência. Ele chamou diretores e professores e os chamou para trabalharem juntos na prática a esse respeito. E disse:

[46] Revista Caros Amigos. *A escola tem uma estrutura, no século 21, com lógica medieval.* Ano XII, número 137 agosto 2008, p.36 e 37.

"*Não quero discutir nada. Foram vocês que produziram isso.*" E iniciou uma convocação de porta em porta perguntando o que as pessoas sabiam fazer. E ouviu de uma senhora: *"Eu não sei nada"*. E ele respondeu: *"No que a senhora é boa?"*. E ela respondeu: *"Ah, falam que eu sou boa pra fazer biscoito de goma"*. Foi o suficiente para Tião sugerir que ela fizesse os biscoitos "escrevidos" junto com os meninos. E foi assim que ele começou perguntando para esses meninos: *"Como vocês se chamam?"*. E o menino respondeu: "*Antonio*". E Tião disse: "*Pega a massa e escreve, só vai comer quem acertar o nome"*. E em uma semana eles já escreviam os nomes.

Figura 136 Diário de Bordo nº 8 - Reflexão: leitura e escrita



23.06.2008

Módulo III

Valdirene Cezar de Oliveira

Diário de Bordo Nº 8

Pensar a escrita e a leitura para se chegar ao Trabalho Teatral?

Com o diálogo sobre as regras gramaticais te auxiliou?

Memorização

É importante para o desenvolvimento Viver outras situações, mesmo que seja fazendo uma representação.

A cada dia eu aprendendo com as pessoas e com o mundo, a lidar com a diferença e respeitar o tempo de cada um.

Hoje eu tenho mas cautela, em escrever, ler e fazer o uso dos parágrafos, das Vírgulas e pontos finais.

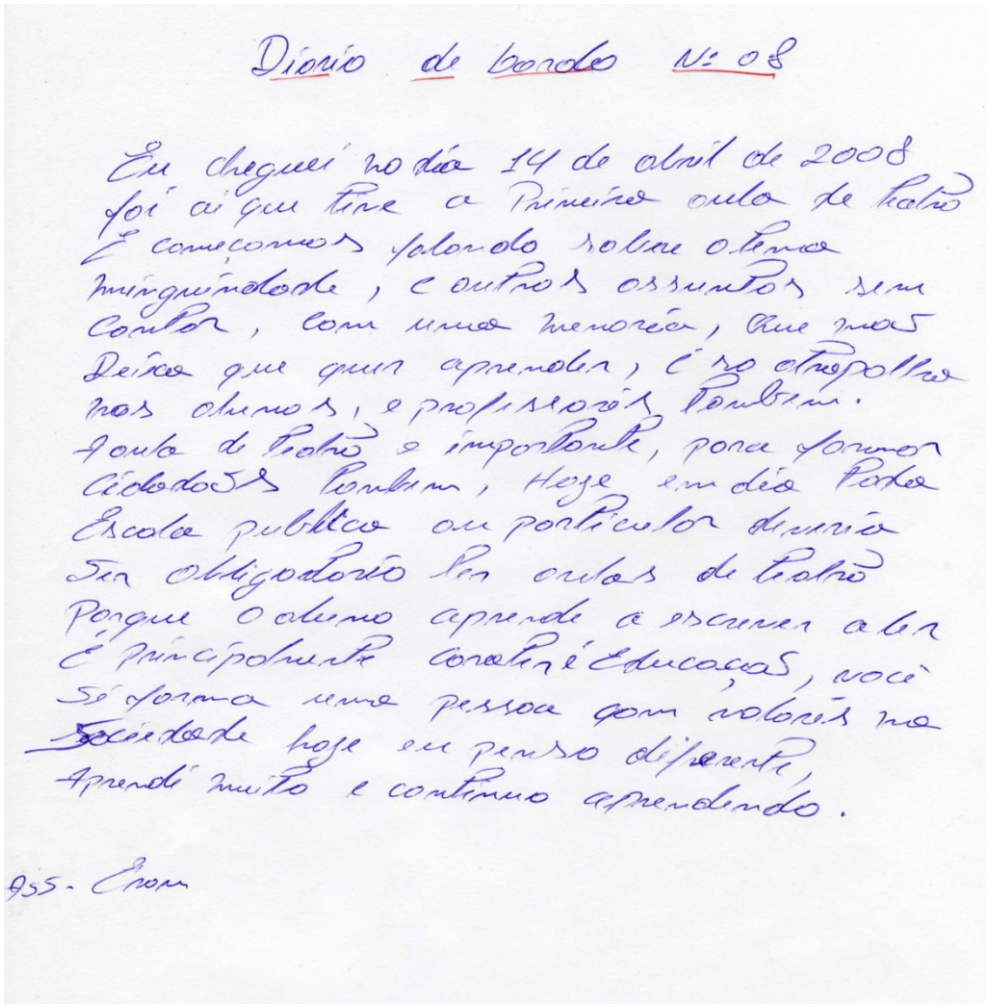
Eu faço uso desse aprendizado, para auxiliar o próximo e fico feliz.

Em poder ser útil a mim mesmo, e a sociedade.

Para mim em particular, estou tendo um bom desempenho.

23.06.2008
Módulo III
Valdirene Cezar de Oliveira
Diário de Bordo nº8
Pensar a escrita e a leiturs psrs se chegar ao trabalho teatral?
Com o diálogo sobre as regras gramaticais te auxiliou?
Memorização
É importante para o desenvolvimento
Viver outras situações, mesmo que seja fazendo uma representação.
A cada dia eu aprendendo com as pessoas e com o mundo, a lidar com a diferença e respeitar o tempo de cada um.
Hoje eu tenho mas cautela em escrever, ler e fazer o uso dos parágrafos, das vírgulas e pontos finais.
Eu fasso uso desse apredizado, para auxiliar o próximo e fico feliz.
Em poder ser útil o mim mesmo, e a sociedade.
Para mim em particular estou tendo um bom desempenho.

Figura 147- Diário de Bordo nº 8 - Reflexão: leitura e escrita


Diário de bordo Nº 08

Eu cheguei no dia 14 de abril de 2008
foi aí que tive a Primeira aula de teatro
E começamos falando sobre o tema
minguindade, e outros assuntos sem
contar, com uma memoria, que mas
Deixa que quer aprender, é so atrapalha
nos alunos, e professores tambem.
A aula de teatro e importante, para formar
cidadãos tambem, Hoje em dia toda
Escola publica ou particular deveria
Ser obligatorio ter aulas de teatro
Porque o aluno aprende a escrever a ler
É principalmente caracter é Educação, você
Se forma uma pessoa com valores na
Sociedade hoje eu penso diferente,
Aprendi muito e continuo aprendendo.

Ass. Eram

Díario de bordo nº 8

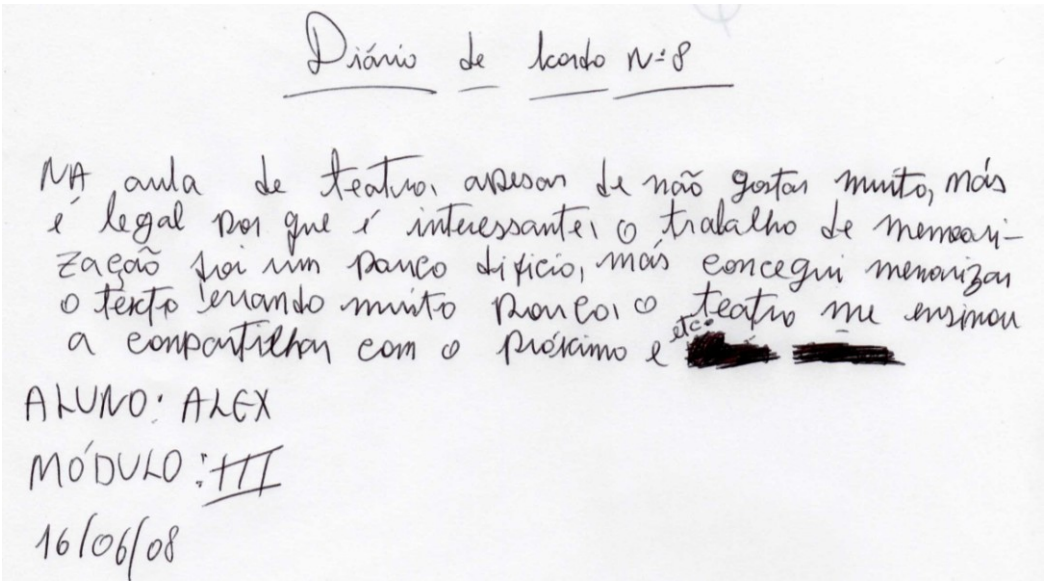
Eu cheguei no dia 14 de abril de 2008 foi aí que tive a primeira aula de teatro

E começamos falando sobre o tema ninguindade, e outros assuntos sem contar, som uma memória, que não deixa que quer aprende, é so atrapalha nos alunos, e professores também.

A aula de teatro e importante, para formos cidadãos também, hoje em dia para escola publica ou particular ser obrigatório ter aulas de teatro porque o aluno aprende a escrever a ler É principalmente carater é educação, você só forma uma pessoa com valores na sociedade hoje eu penso diferente, Aprendi muito e continuo atendendo.

Ass: Erom

Figura 158 - Diário de Bordo nº 8 - Reflexão: leitura e escrita



Diário de bordo nº8

Na aula de teatro, apesar de não gostar muito, más

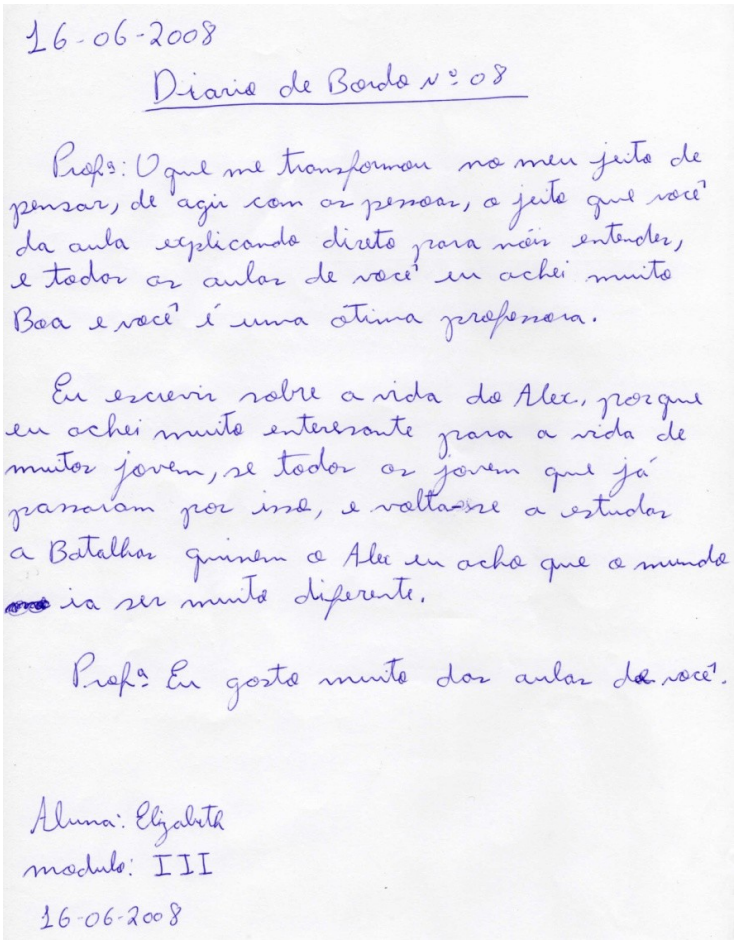
É legal por que PE interessante, o trabalho de memorização foi um pouco dificio, más concegui memorizar o texto errando muito pouco, o teatro me ensinou a compartilhar com o próximo e etc.

Aluno: ALEX

MÓDULO: III

16/06/08

Figura 169 - Diário de Bordo nº 8 - Reflexão: leitura e escrita



16-06-2008

Diario de Bordo nº 08

Profs: O que me transformou no meu jeito de pensar, de agir com as pessoas, o jeito que você da aula explicando direto, para nois entender, e todas as aulas de você eu achei muito Boa e você é uma ótima professora.

Eu escrevi sobre a vida do Alex, porque eu achei muito enteressante para a vida de muitos jovem, se todos os jovens que já passaram por isso, e voltar-se a estudos a Batalha quinem a Alex eu acho que o mundo ia ser muito diferente.

Profª: Eu gosto muito das aulas de você.

Aluna: Elizabeth
modulo: III
16-06-2008

16.06.2008

Diario de Bordo nº08

Profs: o que me transformou no meu jeito de pensar, de agir com as pessoas, o jeito que você da aula explicando direto, para nois entender, e todas as aulas de você eu achei muito boa e você é uma ótima professora.
Eu escrevi sobre a vida do Alex, porque eu achei muito enteressante para a vida de muitos jovem, se todos os jovens que já passaram por isso, e voltar-se a estudos a batalha quinem a Alex eu acho que o mundo ia ser muito diferente.
Profª Eu gosto muito das aulas de você.

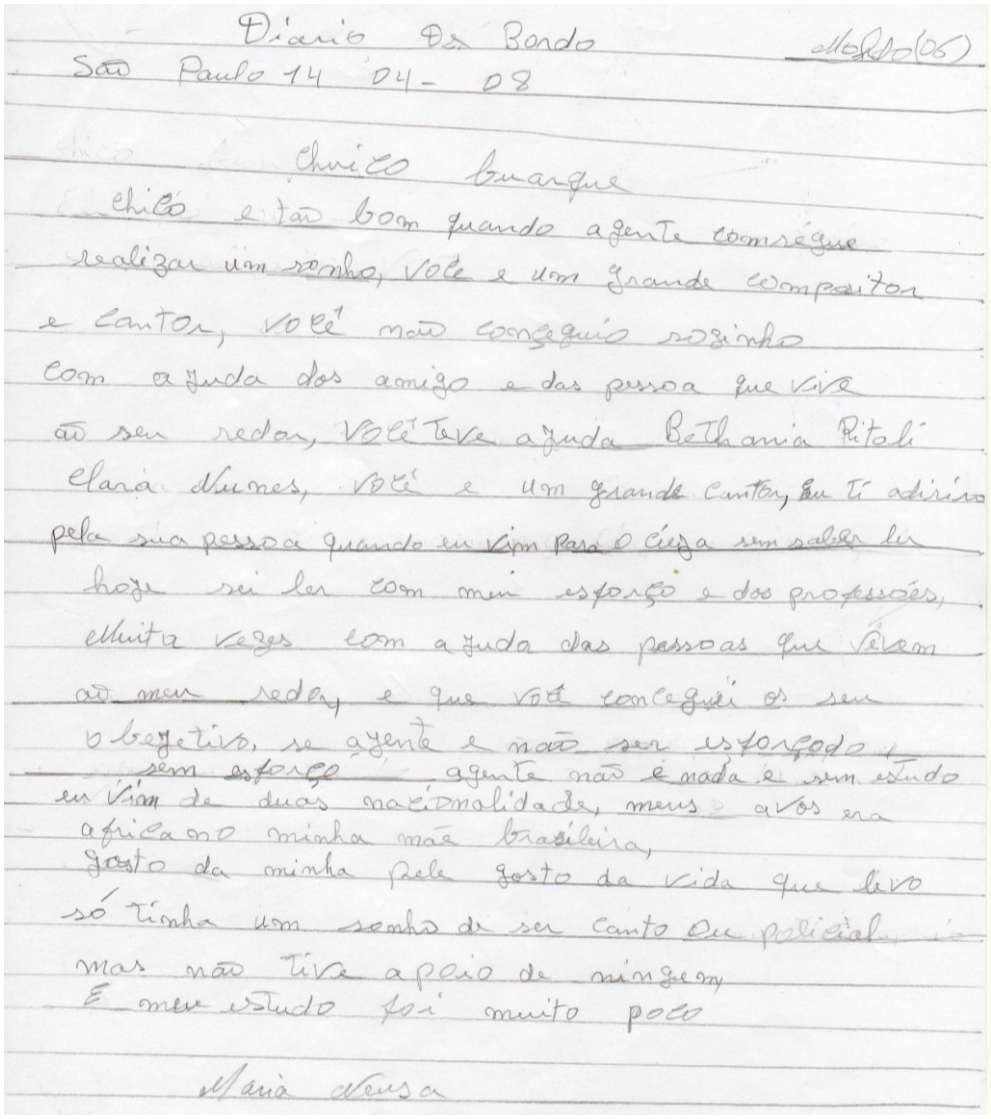
Aluna:Elizabeth
Módulo: III
16.06.2008

3.2 O trabalho com o texto na mão

Veja-se o exemplo do caso de um aluno de quase 20 anos, que estava em liberdade assistida e não conseguia gravar um texto ou mesmo uma situação ocorrida em uma aula e relembrá-la na aula seguinte. Primeiro trabalhei a memorização como descrita acima, porém, passado todo o processo, ele não conseguiu atingir a fase final, a de pronunciar o texto. Posteriormente, tentei jogos teatrais em grupo com texto na mão. Assim tive sucesso, mas quando foi pedido que ele se apresentasse sozinho, dentro do círculo, o aluno se recusou a fazê-lo, evidenciando o receio de "alto grau de exposição". Sugeri então que ele avaliasse outras funções necessárias para a realização de uma cena, como figurino, iluminação, direção, sonoplastia e etc. Expliquei todas estas funções e o aluno optou por fazer a sonoplastia. Ele foi o único a optar por outra função, não menos importante numa cena/espetáculo. Este aluno ficou responsável por organizar todas as músicas, ir pedir o aparelho de CD na secretaria, planejar o tempo de operação das músicas, e também tocar uma gaita que uma aluna queria para compor a feitura de sua improvisação como demonstração de todo o trabalho feito em seis meses. Durante uma conversa em sala de aula, chegamos à conclusão de que não faríamos uma apresentação aberta à escola. Sempre disse aos educandos que não era a favor da obrigatoriedade das apresentações finais nas escolas em que trabalhei. O processo de todo o trabalho esteve aberto aos outros professores, a todo o momento. E disseram que não sentiam necessidade de fazer uma apresentação para a escola inteira As improvisações finais seriam apresentadas internamente e se alguém quisesse entrar para ver, seria bem vindo.

Penso que os professores devem ter uma flexibilidade em lidar com a diversidade de educandos, que consequentemente gera o respeito mútuo, refletido no desenvolvimento da capacidade de tomar decisões no coletivo da sala de aula.

Na foto mostrada acima, após os exercícios de jogos teatrais e pelo fato da educanda ter se ausentado das aulas finais de memorização e não feito as improvisações, conversamos sobre esta situação e como não havia mais tempo para fazermos tudo correndo, a educanda optou pelo trabalho com o texto na mão. Sentiu-se mais a vontade para tentar ler o texto e conseguiu fazer a leitura completa. O que foi bem satisfatório para essa senhora de quase 70 anos. Acompanhei-a num trabalho de entendimento das palavras. Fomos juntas descobrindo os porquês das pausas, das vírgulas e dos pontos finais. E para ela foi bem mais divertido experimentar essa nova leitura, com a chegada da correção pela Profª de Português, Ana Karina. Foi brincando e jogando e depois finalmente lendo. E foi uma experiência única ouvi-la terminar esta leitura entendendo a colocação de cada letra no texto. Mostro abaixo o seu diário de bordo para exemplificar o que disse acima.



Diário de Bordo (06)

São Paulo 14- 04- 08

Chico Buarque

chico e tão bom quando agente consegue realizar um sonho, você e um grande compositor cantor, você não conseguio sozinho.

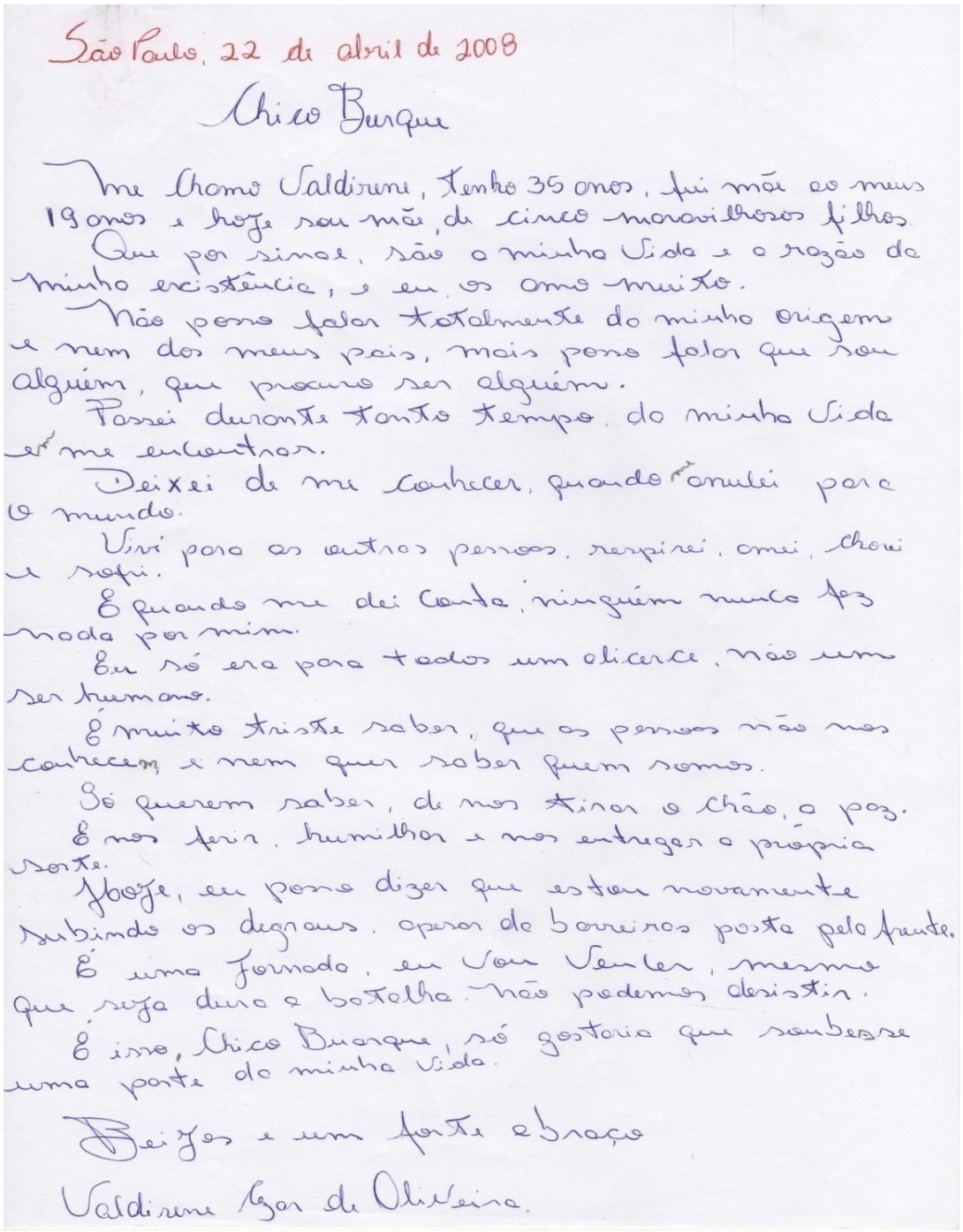
Com a ajuda dos amigos e das pessoa que vive ão seu redor, você teve ajuda Bethania Ritali Clara Nunes, você e um grande cantor, eu ti adimiro pela sua pessoa quando eu vim para o Cieja sem saber ler hoje sei ler com meu esforço e dos professóes, muita vezes com ajuda das pessoas que vévem ao meu redor, e que você conceguei os seu objetivo, se agente e não ser esforçado sem esforço a gente ão é nada e sem estudo eu vim de duas nacionalidade, meus avosa era africano minha mãe brasileira gosto da minha pele gosto da vida que levo só tinha um sonho de ser canto ou policial mas não tive apoio de níngem,

E meu estudo foi muito poco

Maria Neusa

4. A evolução qualitativa dos Diários de Bordo no CIEJA-CL

3.4.1. Um caderno de registros: Valdirene, o contínuo ato de escrever



São Paulo, 22 de abril de 2008

Chico Buarque

Me chamo Valdirene, tenho 35 anos, fui mãi ao meus 19 anos e hoje sou mãi de cinco maravilhosos filhos.

Que por sinal, são a minha Vida e a razão da minha existência, e eu os amo muito.

Não posso falar totalmente da minha origem e nem dos meus pais, mais posso falar que sou alguém, que procuro ser alguém.

Passei durante tanto tempo, da minha Vida e me encontrar.

Deixei de me conhecer, quando anulei para o mundo.

Vivi para os outros pessoas, respirei, amei, chorei e sofri.

E quando me dei conta, ninguém nunca fez nada por mim.

Eu só era para todos um alicerce, não um ser humano.

É muito triste saber, que as pessoas não nos conhecem e nem quer saber quem somos.

Só querem saber, de nos tirar o Chão, a paz.

E nos ferir, humilhar e nos entregar a própria sorte.

Hoje, eu posso dizer que estou novamente subindo os degraus, apesar de barreiras posta pelo destino.

É uma jornada, eu Vou Vencer, mesmo que seja duro a batalha. Não podemos desistir.

É isso, Chico Buarque, só gostaria que soubesse uma parte da minha Vida.

Beijos e um forte abraço

Valdirene Gor de Oliveira.

São Paulo, 22 de abril de 2008

Chico Buarque

Me chamo Valdirene, tenho 35 anos, fui mãe ao meus 19 anos e hoje sou mãe, de cinco maravilhosos filhos que por sinal, são a minha vida e a razão da minha existência, e eu, os amo muito.

Não posso falar totalmente da minha origem e nem dos meus pais, mais posso falar que sou alguém, que procuro ser alguém.

Passei durante tanto tempo da minha vida em me encontrar.

Deixei de me conhecer, quando me anulei para o mundo.

Vivi para os outros pessoas, respirei, amei, chorei e sofri.

E quando me dei conta, ninguém nunca fez nada por mim.

Eu só era para todos um alicerce, não um ser humano.

É muito triste saber, que as pessoas não nos conhece e nem quer saber quem somos.

Só querem saber, de nos tirar o chão, a paz.

E nos ferir, humilhar e nos entregar a própria sorte.

Hoje, eu posso dizer que estou novamente subindo os degraus, apesar de barreiras postas pela frente.

É uma jornada, eu vou vencer, mesmo que seja dura a batalha, não podemos desistir.

É isso, Chico Buarque, só gostaria que soubesse uma parte da minha vida.

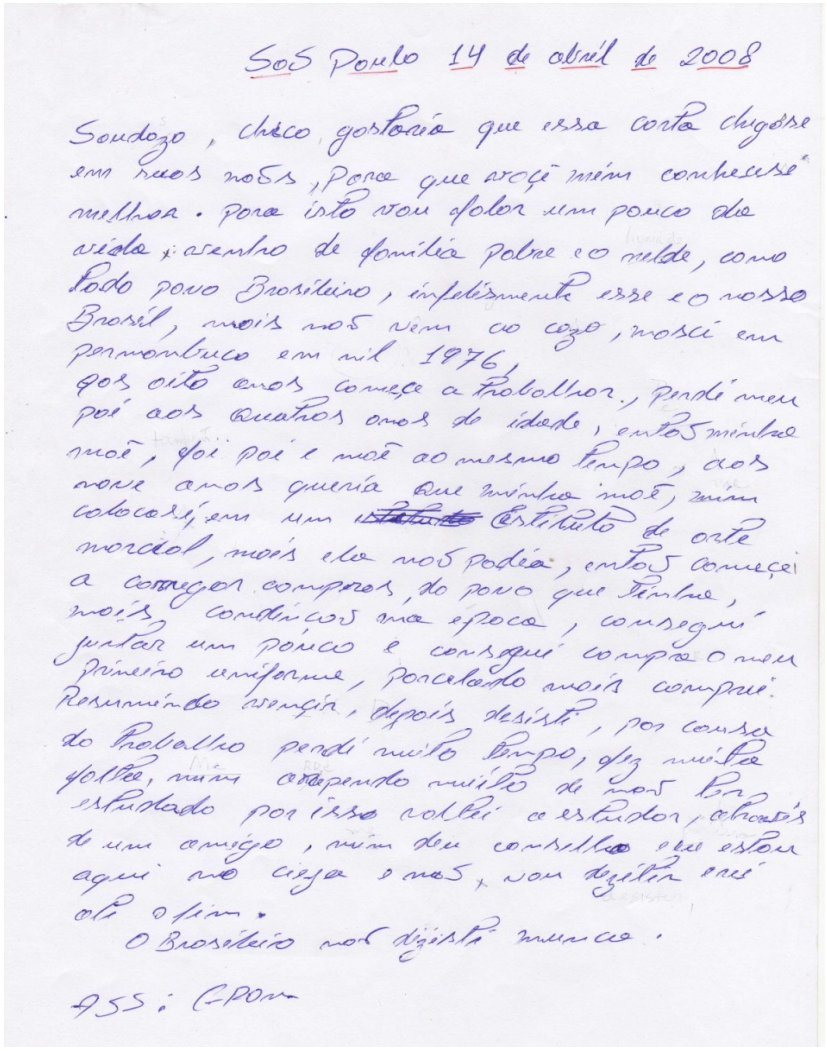
Beijos e um forte abraço

Valdirene Cezar de Oliveira.

Comentário:

Valdirene sempre teve uma relação bem boa com o ato da escrita. Exercitava sempre, fazendo comentários no caderno a cada aula, como se para ela fosse fácil escrever. Escrevia mais do que falava. Acredito que a feitura dos exercícios de memorização e, consequente, improvisação fez-lhe ir além de treinar a escrita, soltar-se e falar mais. E permito-me dizer que ela ficou mais feliz, apesar de seu texto ser bem triste.

3.4.2. A carta do educando Erom: a terceira via.....



São Paulo, 14 de Abril de 2008

Saudoso, Chico.
Gostaria que essa carta chegasse a suas mãos para que você me conhecesse melhor. Para isto vou falar um pouco da vida: venho de família pobre e humilde, como todo o povo brasileiro, infelizmente esse é o nosso Brasil, mas não vem ao caso. Nasci em Pernambuco em 1976, aos oito anos comecei a trabalhar, perdi meu pai aos quatro de idade, então minha mãe foi "pai e mãe" ao mesmo tempo. Aos nove anos, queria que minha mãe me colocasse em um Instituto de Artes Marciais, mas ela não podia. Então comecei a carregar compras do povo que tinha mais condição na época. Consegui juntar um pouco e comprei meu primeiro uniforme, parcelado mas comprei. Resumindo, venci, depois desisti, por causa do trabalho. Perdi muito tempo, dei muita volta, me arrependo muito de não ter estudado. Por isso voltei a estudar, através de um amigo que me deu conselho e estou aqui no CIEJA, e não desistir nunca, irei até o fim.
Brasileiro não desisti nunca.

Erom

Comentário:

Erom é um rapaz de meia idade, que nunca faltou às aulas de teatro dadas para os educandos do módulo III do CIEJA. Sempre teve uma postura participativa e reflexiva. Ele foi o único aluno que optou por memorizar a sua própria carta, entendendo-se essa atividade de memorizar como gravar em sua memória o texto sem pronunciá-lo até o instante dos jogos teatrais. Pedi a ele que começasse a dizer o texto pela primeira vez, sentindo todas as palavras, em várias situações diferentes, tentando experimentar este texto já tão conhecido. Depois de dois encontros, foi proposto o experimentar a mudança de foco (olhar dirigido às pessoas diversas), movimentando-se em diferentes níveis (alto, baixo, mediano), com diferentes tons de vozes (baixo, alto, moderado) e ritmos diferentes (rápido, lento, normal), em várias situações diferentes (ora em cima de uma areia quente, etc.), até passar à improvisação, propriamente dita.

Depois sentamos em roda e ouviam-se os tímidos comentários dos alunos presentes e também os meus. Neste lugar, comentávamos todas as sensações que a improvisação nos trazia e os momentos em que nos emocionava. E eu procurava sempre estimulá-los a pensar porque este momento os tocava e outros ainda não. Perguntava se haviam escutado o texto todo.

Erom não optou por memorizar um pequeno trecho, como foi sugerido por mim a todos. Disse-lhes que inclusive que poderiam memorizar apenas uma frase, um trecho ou uma palavra. E trabalharíamos as nuances deste trecho curto, frase, ou palavra, se estas poucas palavras tinham significado para eles. Noventa e cinco por cento optaram pela escrita e memorização do texto todo. Ficou-me a sensação, em relação à maioria, que se eles escolhessem um trecho apenas, demonstrariam que optaram pelo caminho mais fácil.

Depois de ter passado pelo processo inteiro de memorização de seu próprio texto, Erom foi o aluno que mais fez improvisações dentro de sala de aula e foi transformando o seu texto, trocando ora algumas palavras, ora grandes partes do texto a cada improvisação nova, após os tímidos comentários e sugestões minhas e dos outros alunos.

Apesar de ter na memória o texto todo, foi trazendo uma naturalidade forte à improvisação, que ele atribuiu, numa conversa em conjunto com o grupo, ao fato de ter sido criado no circo do pai até os quatro anos. Ele comentou que o fato de ter visto o pai

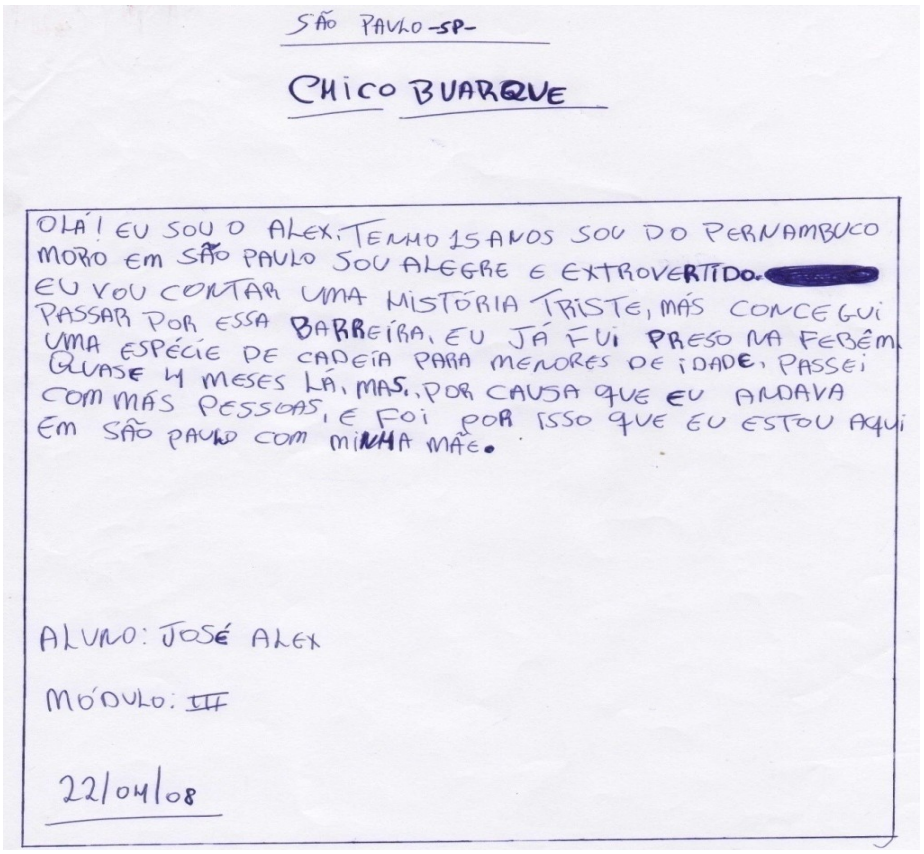
atuar muitas vezes talvez o tivesse influenciado de alguma forma. Erom não quis adotar nenhum figurino, dizia que era ele mesmo, ali em cena.

Como pesquisadora, percebo que o fato do Erom ter trabalhado durante cinco meses com seu próprio texto, estimulando-o a um trabalho de criação individual, resultou em falas diferentes daquelas escritas na folha de memorização e, com tanta naturalidade, fazendo-o transgredir o patamar de dizer um texto só memorizado. Criou em cima do seu próprio texto, dizendo com prazer e despertando a emoção em quem o assistia. Mesmo sem ter consciência plena desta opção, e a tomou. Mas, vejo também, que durante as conversas após as improvisações, durante as minhas sugestões de outros caminhos dentro da própria improvisação, o Erom as examinava para tomar uma decisão final. Neste instante, era a constatação prática do educando ser um instrumento da capacidade de tomada de decisões no coletivo. Este é um recurso que sinto que só o fazer teatral tem - o de experimentar na prática o ser o outro de uma forma ou de outra. A decisão deste caminho só o educando primeiramente é que tem, e depois, claro escutando a reverberação dos educandos/ plateia. Ele foi mexendo nesta pequena improvisação até a partitura final, o que é mostrada a todos.

Procurei seguir sempre nesta pesquisa um dos princípios da escola democrática: o respeito pelo caminho do educando, com seu ritmo e forma de se manifestar, seguindo as orientações do orientador ou tutor. No CIEJA – Campo Limpo, lidei com uma grande diversidade. No caso do Erom, essa diversidade se manifestou por meio de sua opção de trabalhar seu próprio texto. No caso da Val, ela optou por dizer o texto da Rosângela na íntegra.

Lidar a necessidade de desenvolver o trabalho com quem faltava muito e retornaram somente esporadicamente no último mês. O que me levou a sugerir o recurso da improvisação com o texto na mão. Trabalhei mais a intensidade do olhar, ou mesmo conseguir que falassem o texto mais audível, com mais pausas ou mais rápido, dependendo de sua intenção. Que geraram cenas diversas, baseadas no seu caminhar próprio. Procurei uma maneira de pensar no plural, que consiste em ser capaz de pensar no lugar e na posição de cada aluno, em vez de estar somente de acordo comigo mesmo.

3.4.3. A carta do educando Alex: na morada do silêncio



São Paulo – SP
Chico Buarque
Olá! Eu sou o Alex. Tenho 15 anos. Sou do Pernambuco, e moro em São Paulo. Sou alegre e extrovertido. Eu vou contar uma história triste, mas consegui passar por essa barreira, eu já fui preso na FEBEM. Uma especie de cadeia para menores de idade. Passei quase quatro meses lá, mas, por que eu andava com más pessoas, e foi por isso que eu estou aqui em São Paulo com minha mãe.
Aluno: José Alex
Módulo: III
22/04/08

Ele sempre representou o silêncio e a quietude para mim. Quero dizer com isso, a morada da observação, que demonstra comedimento no agir e no falar. Algo de incógnito permanecia no ar, até que sentei, peguei aquelas poucas palavras em minhas mãos, li-as, respirei fundo e compreendi todo aquele silêncio. Fiquei bem feliz pelo seu desprendimento em revelar para mim, a princípio, e para os outros colegas de sala, história tão sua. Uma história que ele escolheu compartilhar. Poderia ter escolhido

qualquer outra, ter escolhido outra passagem de sua vida menos importante. E guardar só pra si a sua jovem história. E na aula seguinte, numa conversa a sós, após a pergunta: "Você deseja compartilhar com seus companheiros de classe a sua história?", a resposta foi: "Sim". Ali senti que ele realmente estava se dando uma nova chance, acreditando nesta nova possibilidade: a da exposição. E quando li a carta do ALEX em classe, novamente um silêncio se fez presente, quase todos com a cabeça baixa.

Passei à leitura das cartas seguintes. Não houve sequer um comentário a respeito das leituras das cartas naquele dia, mas percebia-se que os olhos dos educandos, em sua maioria, estavam mareados. É claro que isso só pode ser entendido se pensarmos qual o teor desta carta simples e concisa. Entender o sentido dessa declaração nessa comunidade (CIEJA-CL), o que a FEBEM representa para aqueles educandos ali presentes, o que esta revelação muda. E se não muda interna ou externamente, se melhoram ou não as relações com o ALEX, o olhar sobre o companheiro tímido que esteve ali sempre, em todas as aulas de teatro e em tantas outras.

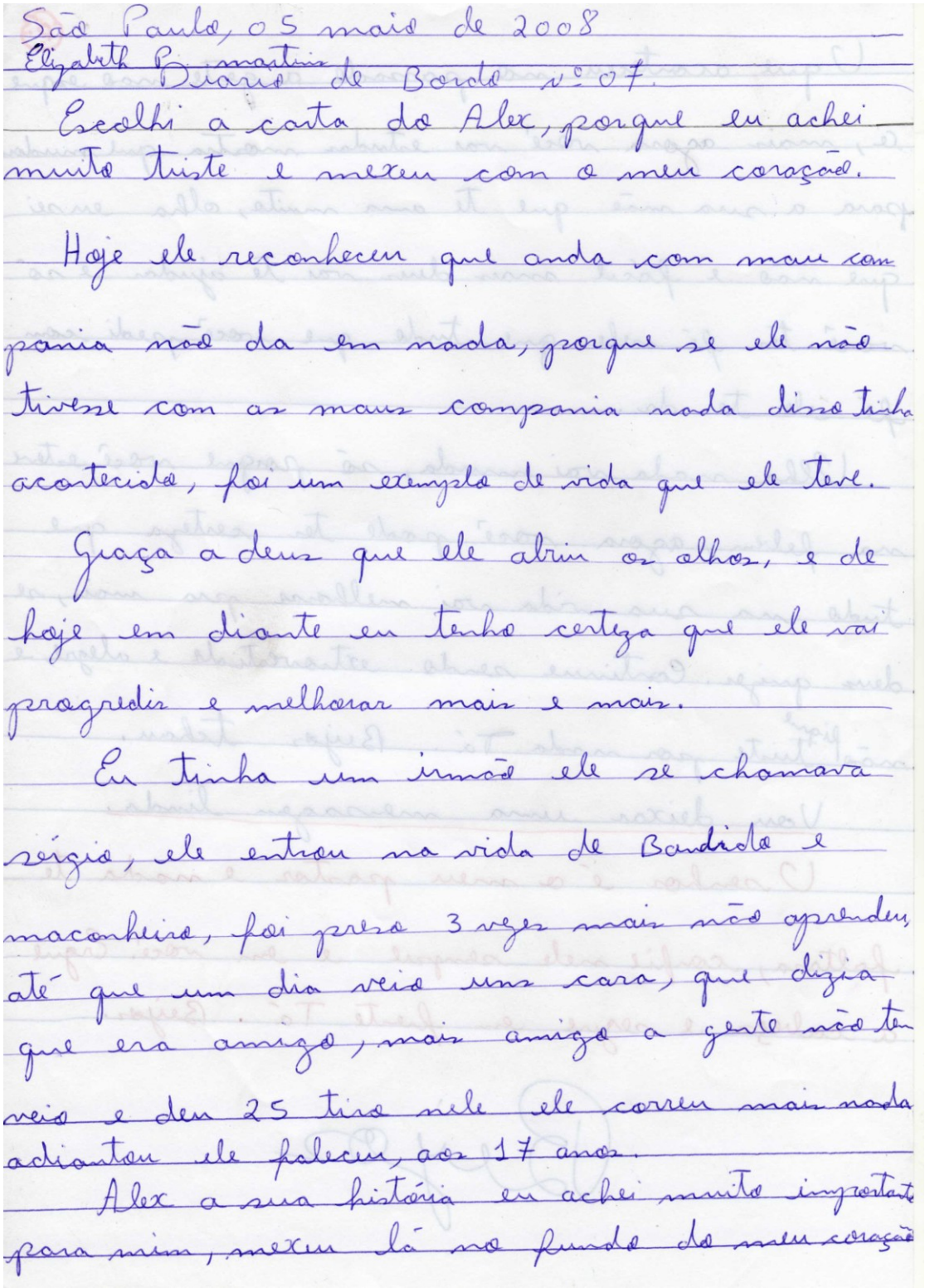
Um rapaz de 18 anos que toma a decisão de se expor em uma sala de educandos adultos. Com suas vivências diversas e seus preconceitos. Uma decisão importante, um querer pertencer ao coletivo. Havia a possibilidade de as pessoas presentes darem as suas opiniões particulares a respeito daquela história pessoal. Há em cada educando um conceito do que representa a FEBEM, os prós e contras, seus porquês verdadeiros. O conviver com um educando quase um semestre, sem saber desta história. E a partir de agora? O que mexeu internamente? Desconstruiu algum preconceito? O que isso transformaria na convivência diária?

Mais à frente, no diário de bordo da Elisabeth, em que ela cita o fato de ter escolhido a carta do Alex por fazê-la lembrar da história de seu jovem irmão, revela-se a coragem deste pequeno homem que fez uma escolha bem importante: compartilhar. Esta demonstração de afeto e compartilhamento expresso pelo ato do Alex escrever a carta e permitir que ela fosse lida, revela mais uma característica importante para uma escola ser democrática, segundo Singer:

> "Na escola democrática, todos que dela participam têm os mesmos direitos de decisão sobre o seu destino. A divisão de responsabilidades, a seleção de diretores e educadores, o afastamento de qualquer membro e outras decisões que possam alterar a posição de cada um no coletivo sempre são tomadas em conjunto. Cada um é, neste sentido, responsável por si e também pelos demais. Isso faz com que se intensifique a afetividade dos relacionamentos. O aprendizado do comportamento democrático se dá com a prática. Trata-se de grande variedade de práticas de mediação e de tomadas coletivas de

decisão, cuja vivência é indispensável para que todos possam aprender o que deles se espera e o que devem esperar dos outros" (SINGER, 2009, p.100)

Figura 17 Diário de Bordo nº 7- Escolha da carta.



São Paulo, 05 maio de 2008
Elizabeth Bimartin
Diário de Bordo nº 07.

Escolhi a carta do Alex, porque eu achei muito triste e mexeu com o meu coração.

Hoje ele reconhecem que anda com mau com pania não da em nada, porque se ele não tivesse com as maus companhia nada disso tinha acontecido, foi um exemplo de vida que ele teve.

Graça a deus que ele abrin os olhos, e de hoje em diante eu tenho certeza que ele vai progredir e melhorar mais e mais.

Eu tinha um irmão ele se chamava seigio, ele entrou na vida de Bandido e maconheiro, foi preso 3 vezes mais não aprendeu até que um dia veio uns cara, que dizia que era amigo, mais amigo a gente não tem veio e deu 25 tiro nele ele correu mais nada adiantou ele faleceu, aos 17 anos.

Alex a sua história eu achei muito importante para mim, mexeu lá no fundo do meu coração

O que acontecer no passado a gente não esque
ce, mais agora você vai estudar mostra que mudou
para a sua mãe que te ama muito, olha eu sei
que não é fácil mais deus vai te ajudar e só
você ter fé nele que tudo que você pedi com
fé ele te da.

Olha nada vai muda, só porque você estive
na felena, agora você pode ter certeza que
tudo na sua vida vai melhoras pra mais, se
deus quiser. Continue sendo extrovertida e alegre, e
não fique triste por nada Tá. Beijos tchau.

Vou deixar uma mensagem linda.

O senhor é o meu pastor e nada te
faltara, confie nele sempre e em você. Erga
a cabeça e segue em frente Tá. Beijos.

Beijos

São Paulo, 05 maio de 2008
Elizabeth P. martins

Diário de bordo n° 7

Escolhi a carta do Alex, porque eu achei muito triste e mexeu com o meu coração.

Hoje ele reconheceu que anda com mau companhia não da em nada, porque se ele não tivesse com as maus companhia nada disso tinha acontecido, foi um exemplo de vida que ele teve.

Graça a deus que ele abriu os olhos, e de hoje em diante eu tenho certeza que ele vai progredir e melhorar mais e mais.

Eu tinha um irmão ele se chamava sérgio, ele entrou na vida de bandido e maconheiro, foi preso 3 vezes mais não aprendeu, até que um dia veio uns cara, que dizia que era amigo, mais amigo a gente não tem veio e deu 25 tiro nele ele correu mais nada adiantou ele faleceu, aos 17 anos.

Alex a sua história eu achei muito importante para mim, mexeu lá no fundo do meu coração.

O que aconteceu no passado a gente não esquece, mais agora você vai estudar mostra que mudou para a sua mãe que te ama muito, olha eu sei que não é fácil mais deus vai te ajudar e só você tem que ter fé nele que tudo que você pedi com Fé ele te da.

Olha nada vai muda, só porque você esteve na febem, agora você pode ter certeza que tudo na sua vida vai melhorar pra mais, se Deus quizer. Continue sendo extrovertido e alegre, e não fique triste por nada ta. Beijos tchau.

Vou deixar uma mensagem linda.

O senhor é o meu pastor e nada te faltara, confie nele sempre e em você. Ergue a cabeça e segue em frente Tá. Beijos

Beijos.

Senti muito o fato de justamente nesse dia outro educando que vinha pouco às oficinas de teatro, ter faltado. Pois numa aula recente presenciei e contive uma discussão entre o Alex e esse outro rapaz. Ele saiu da aula e Alex se acalmou. Foi o dia em que o ouvi falando mais com alguém. Pena que de uma forma tão rude. Não vi mais o rapaz depois deste dia; parecia que a discussão girava sobre qualquer motivo “bobo”, mas havia uma leitura mais profunda que eu não possuía naquele momento em relação aos dois. O rapaz era dois anos mais velho que o Alex, e o conheci mais para o fim do semestre. Gostava de emitir opiniões sobre os assuntos, no que eu o apoiava. Às vezes ofendia os outros educandos com a forma como se manifestava. Eu sempre interferia, com um tom baixo, tentando trazê-lo ao tom de voz normal. Às vezes ele descia e voltava no final da aula. Sempre me respeitou. Quase nunca participava da parte prática,

nas poucas aulas que assistiu, apesar das minhas insistências. Mas ficou pouco e depois não o vi mais.

Na sequência das atividades, pedi que eles escrevessem o motivo que os levou a escolher determinada carta para ler. Nestas leituras, pude começar a perceber o que era relevante para cada um.

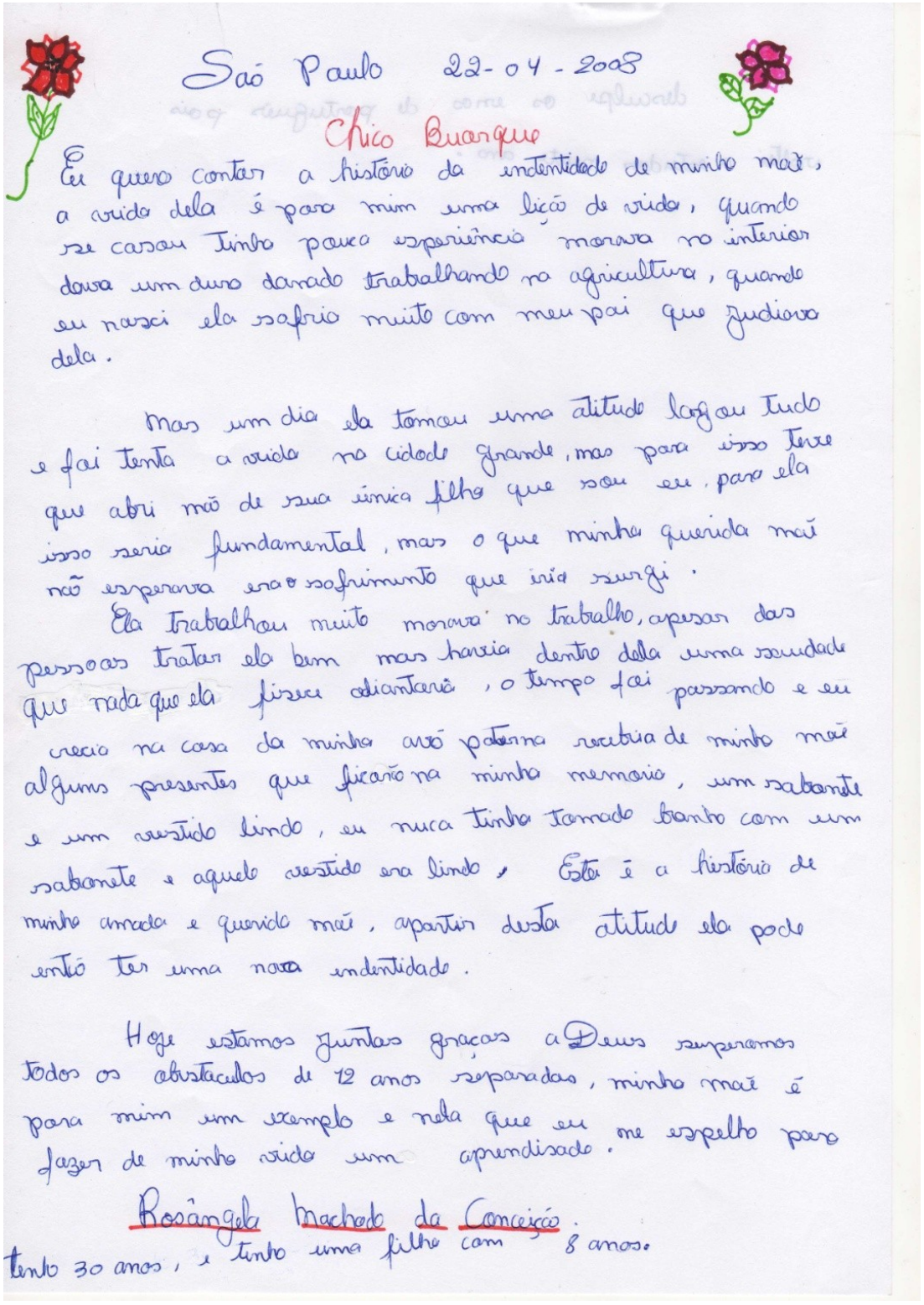
DIÁRIO DE BORDO Nº 7 – do ALEX

> Na aula de hoje eu aprendi o que é compartilhamento. Porque na leitura da professora Glaucia, ninguém proibiu que ela lê-se a sua carta. Houve um compartilhamento entre os alunos, para que deixasse a professora ler. E isso é muito importante para mim. E a respeito da carta que eu escolhi, eu só escolhi porque veio na minha cabeça a Rosângela.
> 05/05/2008
> Aluno: Alex
> Módulo: III

Percebo que a utilização da escrita foi um primeiro caminho. Alex escreveu a carta, permitiu sua leitura a todos, emocionou-se com leituras dos outros, escreveu o diário de bordo nº 7, falando-nos do significado de compartilhamento, fez as propostas práticas de exercícios corporais em conjunto e o exercício de pensar a memorização e escrevê-la. Mas quando lhe propus que entrasse no círculo e se apresentasse para os outros educandos e educadora/pesquisadora, ele me disse baixinho: "Não, não quero". Disse baixinho. E depois só ouviu e assistiu a todas as apresentações. Segundo os preceitos de uma escola democrática, conversamos, e como o Alex não quis se apresentar, aceitei seu limite e na apresentação final, ele não se apresentou. Foi respeitado. Continuou sempre presente em todas as discussões.

Como educadora, acredito que ele foi além, vencendo a sua quietude e se expondo. Como pesquisadora, fico examinando o seu limite. O máximo de exposição para ele seria a apresentação final, mesmo que lida com o texto nas mãos e só em sua mesa, como foram feito por ele todos os exercícios práticos e conjunto. Mas ele não quis prosseguir. Foi respeitado.

3.4.4. Rosângela: um depoimento sobre duas mulheres



São Paulo 22-04-2008

Chico Buarque

Eu quero contar a história da identidade de minha mãe, a vida dela é para mim uma lição de vida, quando se casou tinha pouca experiência morava no interior dava um duro danado trabalhando na agricultura, quando eu nasci ela sofria muito com meu pai que judiava dela.

Mas um dia ela tomou uma atitude largou tudo e foi tenta a vida na cidade grande, mas para isso teve que abri mão de sua única filha que sou eu, para ela isso seria fundamental, mas o que minha querida mãe não esperava era o sofrimento que iria surgi.

Ela trabalhou muito morava no trabalho, apesar das pessoas tratar ela bem mas havia dentro dela uma saudade que nada que ela fizesse adiantava, o tempo foi passando e eu crescia na casa da minha avó paterna recebia de minha mãe alguns presentes que ficaõ na minha memoria, um sabonete e um vestido lindo, eu nuca tinha tomado banho com um sabonete e aquele vestido era lindo, Esta é a história de minha amada e querida mãe, apartir desta atitude ela pode então ter uma nova endentidade.

Hoje estamos juntas graças a Deus superamos todos os obstaculos de 12 anos separadas, minha mãe é para mim um exemplo e meta que eu me espelho para fazer de minha vida um aprendisado.

Rosângela Machado da Conceição.

tenho 30 anos, e tinho uma filha com 8 anos.

São Paulo 22-04-2008

Chico Buarque

Eu quero contar a história da indentidade de minha mãe, a vida dela é para mim uma lição de vida, quando se casou tinha pouca esperiência morava no interior dava um duro danado trabalhando na agricultura, quando eu nasci ela sofria muito com meu pai que judiava dela.

Mas um dia ela tomou uma atitude largou tudo e foi tenta a vida na cidade grande, mas para isso teve que abrir mão de sua única filha que sou eu, para ela isso seria fundamental, mas o que minha querida mão não esperava era o sofrimento que iria surgir.

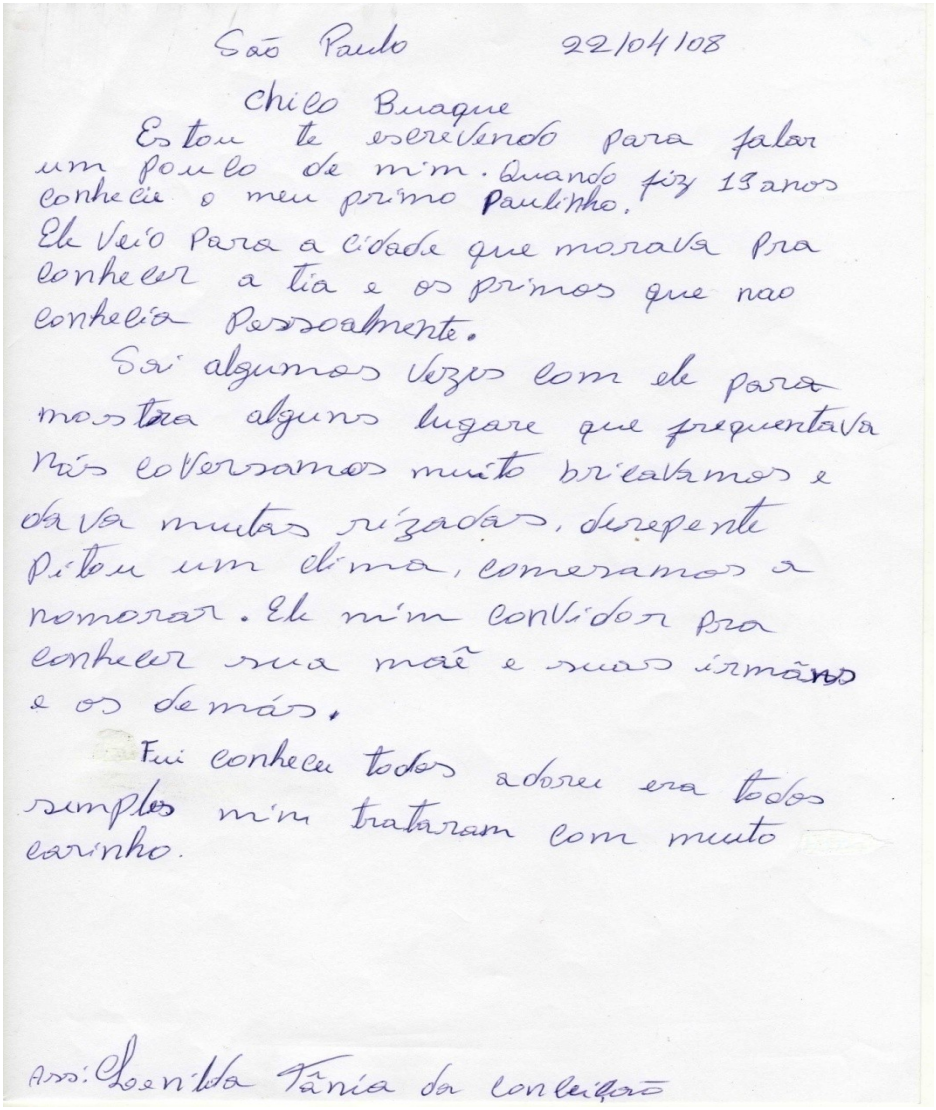
Ela trabalhou muito morava no trabalho, apesar das pessoas tratar ela bem mas havia dentro dela uma saudade que anda que ela fisece adiantava, o tempo foi passando e eu crecia na casa da minha avó paterna recebia de minha mãe alguns presentes que ficarão na minha memória, um sabonete e um vestido lindo, eu nunca tinha tomado banho com um sabonete e aquele vestido era lindo, Esta é a minha história de minha amada e querida mãe, apartir desta atitude ela pode então ter uma nova indentidade.

Hoje estamos juntas graças a Deus superamos todos os obstáculos de12 anos separadas, minha mãe é para mim um exemplo e nela que eu me espelho para fazer de minha vida um aprendizado.

Rosângela Machado da Conceição
tenho 30 anos, e tenho uma filha com 8 anos.

Rosângela preferiu retirar o nome do pai do diário de bordo. Num exercício do começo do processo, ela revelava uma ação, que só iria justificar no final do mesmo. Eu notei a utilização do corretivo para cobrir o nome do pai, mas prefiri não conversar com Rosângela naquele início. Depois, no final do processo, pude tomar conhecimento junto com os outros da justificativa de seu ato. Essa foi dada na carta escrita pela educanda e depois lida pela mesma com o texto na mão.

3.4.5. Tânia: a simplicidade da alegria



São Paulo 22/04/08

Chico Buarque

Estou te escrevendo para falar um pouco de mim. Quando fiz 19 anos conhecie o meu primo Paulinho.

Ele veio para a cidade que morava pra conhecer a tia e os primos que não conhecia pessoalmente.

Sai algumas vezes com ele para mostra alguns lugare que freqüentava nós coversamos muito bricavamos e dava muitas rizadas, derepente pitou um clima, comesamos a namorar. Ele mim convidou pra conhecer sua mãe e suas irmãns e os demás.

Fui conhecer todos adorei era todos simples mim trataram com muito carinho.

Ass: Lenilda Tânia da Conceição

Comentário:

Como a sua carta, assim é ela: simples e alegre. Tânia não faltava em nenhuma aula e sempre foi a alegria em pessoa. Estava sempre sorrindo. Diferente dos outros, que soltavam um sorriso vez em outra, mas essa não era uma característica peculiar da classe. Fazer teatro para ela era também um motivo de alegria. No dia da última apresentação da improvisação, ela soltou os cabelos. Fez questão de trazer o figurino, trocar-se. Entrou meio tímida e foi se soltando. Notava uma diferença em seu percurso no primeiro dia e no final: a desenvoltura. E acredito ser a prática teatral que lhe trouxe isso. Foram várias improvisações apresentadas, os comentários dos outros educandos surgiram, as pontuações feitas por mim sobre o excesso de objetos na cena, a descoberta do simples ato de girar a pequena concha no chão, representando a sua alegria interna após ter descoberto o seu companheiro e todo o carinho da família dele, mais comentários, e, finalmente, sua generosidade em ir limpando a cena final, com toda paciência e apresentar. Esta é uma característica peculiar que só o teatro proporciona.

3.4.6. Educadora Elizabeth

São Paulo, 19 de junho de 2008.

MEU CARO AMIGO CHICO!

Um pouco da *minha história:* sou Elizabeth, 50 anos, brasileira, professora, mãe, filha, esposa, irmã, a *maninha* caçula é *a Rita,* prima de, entre outras, *Cecília*, sobrinha, tia, inclusive de uma *Beatriz*, amiga, também de *Anna*, colega, nora do saudoso *velho Francisco* e de *Terezinha*, cunhada, madrinha, não necessariamente nessa ordem. *Tanta saudade* de quando era neta, perder meus avós foi meu maior *desalento*, fui educada por eles, *um tempo que passou*.

Sou fluminense, como você, mas não pelo *futebol*, e sim por ter nascido em Barra do Piraí, interior do estado do Rio. Morei em Itatiaia e Resende, lá nasceram meus filhos, *uma menina* e um menino*, anos dourados*. Em 1993 mudei para São Paulo pela primeira vez, voltei para Resende, morei em Manaus, voltei para São Paulo, morei em Porto Alegre, retornei a Sampa, onde trabalho, finais de semana vou para Indaiatuba, uns cem quilômetros daqui.

Para manter minha identidade não perco o sotaque *carioca*, fico me guardando pra *quando o carnaval chegar,* vestir *a fantasia* e desfilar na Viradouro, na mesa *sempre* feijão preto e no *suburbano coração* a estrela solitária do meu Botafogo.

Estou contando isso porque o assunto do nosso projeto no CIEJA-CL é identidade, que foi sensibilizado através da sua música *Paratodos*, já que, tal qual a música, a maioria dos alunos tem suas origens em vários lugares do Brasil. O objetivo do projeto é fazê-los conhecer suas origens e com isso mantenham a identidade.

O que será, o que será, CIEJA-CL?

Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos no bairro do Campo Limpo, *subúrbio* de São Paulo, uma escola democrática, onde donas de casa, trabalhadores formais e informais, deficientes físicos, auditivos, visuais e mentais, adolescentes e dependentes químicos, *pivetes* e *guris, Genis e Bárbaras, Pedros pedreiros e Benjamins, João e Maria,* pessoas que vivem de *biscate, gente humilde, dura na queda,* formam uma *corrente,* dos *doze anos* aos oitenta e cinco, um *cordão,* um verdadeiro *milagre brasileiro, todos juntos* transformando o *sonho impossível* em realidade porque *vence na vida quem diz sim.*

A *construção* é *sem compromisso* com a de prédio escolar tradicional, nela se destaca o piso azul, local reservado para assembleias, palestras, apresentações musicais e teatrais, de danças e literárias, projetos e exposições, reivindicações e festas, bingos, *quadrilha*s e *romances*, risos e *choros bandidos*, enfim palco de grandes emoções, de *vida*.

Imagina! A coordenadora do projeto espera que você venha nos visitar, ficar *cara a cara* com o nosso *cotidiano,* uma verdadeira *roda viva. Imagina só!* Que *maravilha!* Ficaríamos *levantados do chão, embebedados* e *leves.*

Após *tantas palavras* você já percebeu que sou sua fã, faço parte do grupo de mulheres que *supõe* ser você um *alumbramento*, *apesar de você* já ter encostado a pontinha do dedo na pontinha do dedo da minha filha em seu *show*, e ela ter me garantido ser você de carne e osso.

Espero que receba *as cartas*, afinal *sonhos, sonhos são* e *amanhã, ninguém sabe*...

Deus lhe pague!

3.4.7. Resposta do Chico Buarque de Holanda

From: marolaedicoes@uol.com.br>
To:cruz.elizabeth@hotmail.com>
Subject: AGRADECIMENTO>
Date: Mon, 2 Feb 2009 13:09:15 -0200>

Cara Elizabeth

Só na semana passada recebi a sua carta, escrita em 19 de junho de 2008. Por favor, transmita meus agradecimentos à coordenadora do projeto. Diga-lhe que li com carinho e alegria as cartas da garotada. Só não posso atender ao pedido de uma palestra, porque está aí uma coisa que não sei fazer. Obrigado também a você pelas suas (e minhas) palavras. Conserve com zelo o seu sotaque carioca, como fiz em meus anos em São Paulo.

Um abraço, Chico Buarque

Comentário:

A presença de Elisabeth, Profª de Matemática, que se revelou uma grande companheira de trabalho, escrevendo duas cartas de dois adolescentes. E vê-la sentada na frente dos adolescentes, com folha e caneta nas mãos toda feliz pelo ato de auxiliar a coordenadora do projeto, que como ela, sabe da importância de se educar no sentido que Tião Rocha, coloca, aprendendo também. Sou bem grata ao auxílio dado por esta educadora. Ela chegou numa tarde e me entregou a carta ao Chico nas mãos. Li e fiquei feliz. É uma demonstração de amor pela trajetória musical deste compositor e chega até a proporcionar a seu leitor encantamento, ao descrever sua simplicidade em ouvir a sua filha que ele é de carne e osso. Li a sua carta aos meus educandos e a estudamos também. Afinal, é uma vida, da trajetória de músicas deste grande compositor, exposta numa carta.

A respeito do email do Chico: fico bem feliz com a resposta dele às cartas e triste por ele não querer vir dar esta palestra e pelo fato da resposta ter chegado muito tarde, pois os educandos já se formaram. Discordo dele quando diz que não sabe fazer palestra. Bom seria se ele viesse só conversar com os educandos do CIEJA-CL. Tenho certeza que seria um dia bem parecido com a vinda do Secretário Municipal de Educação, Alexandre Schneider, com grande emoção na exposição das ideas, mas com muito mais alegria.

Fim de conversa

Retomando a discussão sobre professor e educador, em relação às minhas aulas de teatro, percebo que dentre os poucos professores das disciplinas de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências e Matemática) e de Ciências Humanas (História e Geografia) que vivenciaram alguma experiência prática teatral, percebo que os educadores apresentam diferentes graus de envolvimento com a tarefa pedagógica. Eu teria gostado que eu e alguns deles pudessem ter trabalhado de modo mais integrado. Parto do critério de companheirismo no trabalho em conjunto e no envolvimento dentro e fora de aula, avaliando, dialogando e trocando ideas a respeito de minha pesquisa e no envolvimento com a parte prática do trabalho. Não estou me referindo à prática de trabalho diário com os educandos, da qual nada posso dizer, uma vez que não me fiz presente em suas aulas. No entanto, observei que a interrelação entre os educadores, o envolvimento com o tema dentro de sala de aula e, principalmente, nas reuniões pedagógicas por área, pode ser mais aprofundada. Acredito que esse objetivo é conquistado pouco a pouco, a toda semana relembrado em todas as reuniões gerais e deve ser construído por todos. Mas noto uma forte tendência geral, nascedoura nas coordenações fortes de Êda Luiz e Cristina Fonseca, de considerar o aluno o centro de seus interesses, sempre.

Deve-se considerar ainda as palavras, com as quais concordo, de um ícone neste campo, o professor José Pacheco, para quem não existe um modelo de escola democrática. Antes, o que a caracteriza é justamente a adequação da demanda da comunidade na qual está inserida. E as demandas desta comunidade são várias. No caso da Alfabetização, já foi dito do grande empenho dos pais com o Prof. Billy nos Cafés Terapêuticos, que tratam de assuntos diversos. Como por exemplo, como melhorar o aproveitamento caso a caso, como a escola pode auxiliar num trabalho em conjunto com os educandos, os pais, os próprios adolescentes e os adultos, no sentido incentivá-los a cobrar mais dos orgãos públicos, que revelam uma falta de políticas públicas no sentido da frequentação das artes da cena. No módulo III, cito como exemplo o fato de não terem dinheiro para irem todos ao teatro marcado três meses antes e os educandos não terem conseguido se articular melhor para efetuar uma ida ao teatro, tendo que voltar para casa só, andando um trecho perigoso dentro da favela. É um exemplo eficaz para a escola pensar junto com todos que compõem a sua estrutura, para levar para à sala de

aula esta reflexão: o quê e como fazer para chamar a atenção em relação à falta de políticas públicas em todas as áreas, não só cultural, mas também a esportiva etc.

Portanto, quando digo que o CIEJA-CL não atende a todos os critérios que a escola se propõe, como o caso da não ida ao teatro, estou me referindo a aspectos estruturais, tais como uma maior participação de todos os atores sociais envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Inclusive educadores que realmente estejam preparados e comprometidos com o desafio de abrir mão de uma pseudoautoridade em nome de um bem maior, ligado a valores de igualdade que legitimam a todos como seres humanos em desenvolvimento, cada um no seu grau.

O fazer teatral caracteriza-se como um instrumento peculiar para fazer a diferença no trabalho prático de ensino aprendizagem de leitura /escrita. Entendo que só esta disciplina, no campo das artes, por se caracterizar pelo exercício lúdico e sensorial, pode permitir a experiência aos educandos de viver/ser "o outro", resultando de uma maneira prática nas improvisações que são discutidas com a plateia, ou seja, os outros educandos, que se expõem junto com a educadora, refletindo com o educando o que e como foi feito. E aí sim passar pela tomada de decisão melhor para ele. Essa é a diferença: as improvisações teatrais nascem de um processo prático, sendo a escritura de uma carta, a escolha de uma delas, primeira leitura e a opção de fazer um trabalho teatral com jogos e, posteriormente, com trabalho "de texto na mão" ou memorização deste texto e se expor. Considero um passo relevante entender que um texto e o aprendizado de várias possibilidades de expressá-lo. Mesmo que o processo de memorização de texto tenha sido feito sem variações no trabalho textual.

Diante de tudo o que foi dito e pesquisado até aqui, torna-se claro para mim que o CIEJA-CL está no caminho de atender a maioria dos critérios que julgo essenciais para ser considerada uma escola democrática. É uma escola em formação, compondo-se, crescendo, para finalmente se desenvolver com auxílio da comunidade, educandos, educadores, coordenadores e pesquisadores propensos a dialogar, ensinando e aprendendo numa troca enriquecedora.

Cabe salientar alguns grandes méritos desta escola. A despeito das dificuldades geradas pela inércia do poder público no que tange à manutenção e atenção especial que merece uma experiência de tal porte, o CIEJA-CL tem conseguido atender à

comunidade local com grande sucesso, visto o baixo índice de evasão, se comparado a outras escolas públicas que tratam de alfabetização de jovens e adultos. Percebo que isso só ocorre por conta da forma diferenciada a que esta escola se propõe.

Um fator relevante é o respeito à diversidade, que para o renomado pesquisador do assunto, Yaacov Hecht, já a qualifica como uma escola democrática. Diversidade, que a pesquisadora Singer define como o terceiro elemento estruturador[47] da escola democrática, *que se articula com a participação e a livre circulação.* De novo, trata-se de tornar público o que é público:

> "...possibilitando o acesso a todos e organizando-a para que todos, efetivamente, participem desta comunidade de aprendizado. Esta organização passa pela acessibilidade no espaço e pela formação continuada da equipe para conseguir atender às diversas necessidades que os estudantes trazem. Passa também pela flexibilidade no tempo, especialmente no caso da educação de jovens e adultos, marcada pela evasão causada pela incompatibilidade de horários entre os trabalhos temporários e os horários da escola." (Singer in MARTINS, 2009, p.105)

Como educadora, experimentei vários casos no CIEJA-CL, o qual tem seis turnos de 2h30min e o educando pode vir a cada dia em horário diferente, caso seja necessário, o que ocorre com frequência, e a maioria precisa realmente se justificar com o educador. Isto exige do educador uma disciplina, já que é necessário um treino no resgaste da aula anterior, com reflexão em conjunto com os educandos que estavam presentes, no intuito de deixar a aula mais participativa e acolhedora. E, além disso, é preciso habilidade na administração do tempo total da aula, pois para os educandos que chegam pela primeira vez, ouvir sobre um tema que não é muito comum ou o resgate de um conceito teatral que vinha sendo trabalhado há meses, mas que pra ele é novidade, torna-se bem difícil tanto para educador como para os educandos. Apesar de não ter tido nenhum caso de educandos entrando no final do processo, pergunto-me se esta flexibilidade temporal não chega a configurar como um impedimento para a própria assimilação da disciplina teatral. Vale ressaltar ainda que apesar de as decisões serem muito discutidas e tomadas no coletivo, às vezes acabam por caracterizar-se por uma desenvoltura do educador e também dos próprios educandos mais antigos, e requerem

[47] SINGER, HELENA. Capítulo cinco: *Aprendendo em Liberdade: Caminhos da Emancipação* in MARTINS, Angela Maria Souza e BONATO, Nailda Marinho da Costa organizadoras'.*Trajetórias históricas da educação.*Rio de Janeiro: Rovelle, 2009, p.105.

um alto grau de abertura e disponibilidade do educador para pensar rápido e escolher as melhores possibilidades teatrais para que não haja a perda do processo.

No segundo encontro, dia 03 de março de 2008, pude perceber que alguns alunos faltaram e que outros eram novos, pois chegavam para o primeiro dia de aula, existindo assim, um sistema de entrada de alunos até o fim do semestre, o que a princípio me confundiu um pouco na engrenagem da rotina de trabalho. A partir deste dia notei que uma apresentação a respeito de teatro, e um resumo da(s) aula(s) passada(s) deveriam ser feitos para o melhor aproveitamento da aula. Também fomos entendendo na prática o que era o significado da palavra "evasão", pois os educandos que estavam dentro da nossa sala de aula há dois meses perfaziam uma média de 60% dos alunos que haviam iniciado o curso. Mais ou menos 40% haviam trocado de horário devido aos seus empregos (rotina freqüente); haviam desistido ou faziam parte de uma grande maioria que faltava em minhas aulas e nas de algumas dos outros dois professores por motivo de saúde, por falta de dinheiro para pagar suas conduções, ou porque a rota dos camelôs, onde trabalhavam, havia mudado naquela semana e não conseguiam chegar a tempo da aula começar.

O estudo é, consequentemente, uma averiguação sobre a possibilidade de transformação das relações entre educando e educador, embora não tenha como resultado um processo coeso e homogêneo, apresentando apenas momentos de encontros democráticos em algumas manifestações dentro e fora da sala de aula. Foi exatamente aí, no esplendor desses instantes que se concentrou minha atenção: quando crianças-jovens-adultos são respeitadas em sua plenitude, são ouvidos e às vezes dizem coisas, que nem sempre estamos habituados a deixar em exposição, a gritar ou até mesmo a falar baixinho, mas que em outras condições e sob outra postura frente ao que significa e representa educar, podem ser ouvidas sem temor, com o coração aberto. A partir desses momentos é que se pensa, se discute, se reflete, se sonha e se silencia com novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Opção mais demorada, realizada passo a passo, como o andar de uma formiguinha. Mas por certo muito mais ajustada com os desafios da vida em comunidade, para a qual deve preparar a própria escola.

Por fim, o que presenciei foi um projeto ousado e entendo que não acontece do dia para a noite. Como já disse Confúcio: "por maior que seja a caminhada, começa sempre pelo primeiro passo."

FOTO FINAL

BIBLIOGRAFIA

PUBLICAÇÕES:

ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.* Campinas: Papirus, 2001.

APPLE, Michael e BEANE James (Orgs.). *Escolas Democráticas.* São Paulo: Cortez, 1997.

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina: O contraponto das escolas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências.* São Paulo, Moderna, 2002.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro.* São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil.* São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALLO, David. *Models of Growth: Towards Fundamental Change in Learning Environments*. British Telecom Technical Journal, October. 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Ser professora: avaliar e ser avaliada*. In: *Escola, currículo e avaliação.* Série Cultura, Memória e Currículo 5. São Paulo: Cortez: São Paulo, 2003, pp.13-37.

FREINET, Celestin. *A Educação do Trabalho.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Uma Educação para a Liberdade.* Porto, 1973.

_____. *Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) "Pesquisa Participante." São Paulo: Brasiliense, pp. 34-41, 1981

_____. *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, *História e Narração em Walter Benjamim.* São Paulo: Perspectiva, 2007.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia do Risco.* Campinas: Papirus, pp.9-28/163-179. 1995

GHANEM, Elie. *Mudança Educacional: Inovação e Reforma*. Relatório científico 2, São Paulo, 2006.

GREENBERG, Daniel. *Annoucing a new school...,* Massachusettes: The Sudburg Valley School Press, 1973.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário Internacional de Biografias.* Editora Martins, Volume IV, 1969, p. 1392.

HAMED, Marcel. *A Escola em seu Duplo – A Aquisição das Ferramentas do Teatro pela Educação para a Construção de uma Escola Democrática*. Dissertação de Mestrado defendida junto à FEUSP, São Paulo. 2007

HARDT, Michel a Antonio Negri. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOLLOWAY, John. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. São Paulo: Viramundo, 2003.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro Salles, FRANCO, Francisco Manoel de Mello.. *Dicionário Houaiss – Sinônimos e autônomos.* Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2003, 1ª edição, p.650.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. [original: Deschooling society, New York: Marion Boyars, 1971] Caps 1 e 6.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais.* São Paulo: Perspectiva, 1985.

_____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. *Brecht na pós-modernidade*, SP: Ed. Perspectiva, 2001.

_____. A nova proposta de ensino do teatro. "*Sala Preta"*. São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, n. 2, pp.233-239, 2002.

KENNEDY, Willian B. *Peregrinos de lo obvio:¿o no tan obvio?* In: DAUBER, Henrich y HUBERMAN, Michael Huberman. *Dialogo*. Buenos Aires: Busqueda – Celadec, pp.7-20, [livre tradução], 1975.

KORCZAK, Janusz, e Dallari, Dalmo de Abreu. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986.

KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 304-384.

LOPES, Maíra A. SINGER, Helena e JUSTO, Marcelo G. Justo. *Uma experiência de democracia em uma escola pública*. In: KRUPPA, S. M. P. *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: INEP, pp. 69-80. 2005.

MEIRIEU, Philippe. *Le théâtre et la construction de la personalité de l'enfant: de l'événement à l'histoire.* In: M. Créac'h. *Lês enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec le public.* Lião: CRDP, 1993.

_____. *Arte na Educação: "pra inglês ver" ou disciplina fundamental?* In: Enfant, Art, Citoyenneté. Révue du Théâtre. Hors série nº 13, juin 2001, pp. 20-29. Traduzido por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

_____. *Aprender... sim, mas como?* 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa. E. *Inclusão: o que é? Por quê? Para quê?* São Paulo: Moderna. 2005

MARTINS, Angela Maria Souza e BONATO, Nailda Marinho da Costa (org.). *Trajetórias históricas da educação*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

MOREIRA, Maya Rideg. *Escola da Ponte: uma investigação sobre a prática da autonomia analisada a partir da teoria de Jean Piaget.* São Paulo, 2005. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NICOLETE, Adélia. "*Da cena ao texto: Dramaturgia em processo colaborativo*." Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PACHECO, José, EGGERTSÓTTIR, Rósa e MARINÓSSON, Gretar L. *Caminhos para a inclusão.* Porto Alegre: Artmed, 2007

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *O Juízo Moral na Criança*. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 1977.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Jogos Teatrais na sala de aula. Um manual para o professor, de Viola Spolin*. "*Sala Preta",* nº 7, pp. 261-263, 2007.

_____. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral.* São Paulo: Perspectiva/ CAPES/ FAPESP, 2005. (Estudos; 220 / dirigida por J. Guinsburg).

PRIGOGINE, Ylia. *Pluralité de l'avenir et la fin des certitudes*. Dialogues du XXIe siècle, UNESCO, Paris 1998.

PUIG, Josep. e outros. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

QUINTANA, Mario. *Lili inventa o mundo.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

RYNGAERT, Jean Pierre. *Introdução à análise do teatro.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

_____ e SOUSA SANTOS, Boaventura. *Fórum Social Mundial: manual de uso.* São Paulo: Cortez, 2005.

SINGER, Helena. *República das crianças: sobre experiências escolares e resistências.* São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1997.

_____. "*Gestão Democrática do Conhecimento",* Unicamp: tese de pós-doutorado não publicada ainda, 2008.

_____. *Quando a Educação é Invenção Democrática de Pesquisa-Ação* in: JUSTO, Marcelo G. (org). *Invenções Democráticas: A Vida como Valor Supremo.* Série Coletâneas NUPSI. São Paulo: Contexto, no prelo.

SOUSA SANTOS, Boaventura (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um Discurso sobre as Ciências Revisitado*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Antonio Cândido de Mello e. *O direito à literatura.* In: CARVALHO, José Ségio (org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos.* Petrópolis: Vozes, pp. 130 – 158, 2004.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro.* São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor.* São Paulo: Perspectiva, 1999.

SZONDI, Peter. *Teoria do Drama Moderno*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

THIOLLETN, Michel. *Notas para o Debate sobre Pesquisa-ação*. In: Carlos Rodrigues Brandão. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, pp. 82-103, 1987.

THOMAS, G. (1997) apud PACHECO, José. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, p.16, 2007.

TODOROV, Tristan. *As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2003.*

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOLSTOI, Leon. *Obras pedagógicas.* Moscovo: Progresso, p.68-121, 1988.

UBERSFELD, Anne. *Lire Le Théâtre III. Le dialogue de théâtre.* Paris: Bélin, 1996.

ULISSES, F. Aranha. "*Assembleia Escolar – um caminho para a resolução de conflitos*". São Paulo: Moderna, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura.* São Paulo: EDUC, 2000.

SITES DA INTERNET

CASTELO BRANCO, Eustáquio Lagoeiro. Professor e educador vivemem mundos diferentes? . Disponível em: <http://eduquenet.net/professoreducador.htm> Acessado em: 24 fev. 2010.

GHANEM, Elie. O que é democracia na escola. São Paulo: 2009. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/imprime.asp?codigo=12702> Acesso em: 03 jun.2009

MARANGOM, Cristiane. Entrevista com José Pacheco. *É possível fazer uma escola diferente*. Nova Escola on line. São Paulo: 2004. Disponível em: <http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/171_abr04/html>. Acessado em: 10/02/2009.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org> acessado em várias datas.

VÍDEOS/FILMES:

BARRETO, Vera (org.). *Coleção Paulo Freire – Inspirações*. ATTA Mídia e Educação, São Paulo, SP. Sd, 62 min.

GABBERT, Jan. *Democratic Schools: A Film About the Desire to Learn.* Alemanha, 2006.

ROOT, Jeff & SUCHAK, Bhawin. *Free to Learn: A Radical Experiment in Education.* EUA, 2006.

WAJDA, Andrei. *As 200 Crianças do Dr. Korczak,* Polônia. 1990.