

O TEATRO NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS: AS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE UM CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU) DA CIDADE DE SÃO PAULO

VOLTAS, Fernanda Quatorze*

KRUPPA, Sonia M. Portella**

RESUMO

Esse artigo traz uma reflexão sobre os resultados de uma pesquisa, cujo objeto foi a percepção dos educadores dos CEUs sobre a função do teatro na formação dos educandos, nesses espaços educativos, localizados nas periferias da cidade de São Paulo. As produções de Caldwell Cook, Herbert Read, Peter Slade, Bertolt Brecht, Augusto Boal, Ingrid Koudella, Marilena Chauí e Paulo Freire forneceram os subsídios teóricos que fundamentaram a referida pesquisa. A abordagem qualitativa, como entendida por Bogdan e Biklen, e o estudo de caso, mostraram-se apropriados para a investigação realizada. Os procedimentos metodológicos incluíram a análise de documentos e a realização de entrevistas semiestruturadas com educadores, educandos e gestores de um CEU e das instâncias centrais da SME/SP. Os resultados evidenciaram incongruência entre as fontes documentais e as entrevistas realizadas, o que impossibilitou concluir sobre o consenso e a ênfase acerca da função do teatro na formação dos educandos. A única consonância perceptível entre as duas fontes de dados, ocorreu em relação à percepção do teatro como entretenimento, cuja ausência nos registros pesquisados foi compatível com a pequena ênfase atribuída a tal percepção, pelos sujeitos entrevistados. Isso parece indicar que, embora não haja um consenso sobre a função do teatro na formação dos educandos, essa arte tem sido entendida como mais do que um entretenimento pelos educadores do CEU.

Palavras-chave: Educação. Teatro. Emancipação.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). É membro do grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Multidisciplinar: Estado, Democracia e Educação Pública (GPEM-EDEP), coordenado pela profa. Dra. Sonia M. P. Kruppa. Integra também, o grupo de pesquisa do CNPq: "O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira", coordenado pela profª. Drª. Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem desenvolvido trabalhos na área da formação de professores e é atriz da Cia Arte Tangível, de São Paulo. E-mail: fernanda14voltas@hotmail.com

** Possui, pela USP: bacharelado (1976) e licenciatura (1981) em Ciências Sociais, graduação em Pedagogia (1985), Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Educação (2001). Realizou estágio pós-doutoral em Avaliação Educacional pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Tem experiência de pesquisa na área de Educação e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, Políticas Públicas e Avaliação, Organismos Multilaterais de Cooperação (Banco Mundial) e Economia Solidária. Atualmente, é Professora Doutora da Faculdade de Educação da USP. E-mail: skruppa@usp.br

THE THEATER IN THE STUDENTS' EDUCATION: THE PERCEPTIONS OF THE TEACHERS FROM AN UNIFIED EDUCATIONAL CENTER (CEU) IN THE CITY OF SÃO PAULO

VOLTAS, Fernanda Quatorze*

KRUPPA, Sonia M. Portella**

ABSTRACT

This article brings out a reflection on the results of a research, which has as its object the perception of educators who work in CEUs on the role of theater in the students' education, in these educational spaces, located on the outskirts of the city of São Paulo. Works of Caldwell Cook, Herbert Read, Peter Slade, Bertolt Brecht, Augusto Boal, Ingrid Koudella, Marilena Chauí and Paulo Freire provided the theoretical basis that supported this research. The qualitative approach, as understood by Bogdan and Biklen, and the case study, proved to be suitable for the investigation that has been done. The methodological procedures included the examination of documents and conducting semi-structured interviews with educators, students and managers of a CEU and of the central offices of SME/SP. The results showed incongruence between documentary sources and interviews, precluding conclusions about the consensus and the emphasis on the role of theater in the students' education. The only noticeable agreement between the two sources of data occurred in relation to the perception of theater as entertainment, whose absence in the analyzed records was compatible with the short emphasis given to such a perception, by interviewees. This suggests that although there is no consensus about the role of theater in the education of students, this art has been understood as more than an entertainment by the CEU educators.

Keywords: Education. Theater. Emancipation.

** PhD student of the Graduate Program in Education at FEUSP. She is a member of the Research Group: Multidisciplinary Teaching and Extension: State, Democracy and Public Education (GPEM - EDEP), coordinated by profa. Dra. Sonia M. P. Kruppa. She also integrates the CNPq research group "Paulo Freire's thought in the Brazilian education", coordinated by prof. Dr. Ana Maria Saul, from PUC-SP. She has done work in the area of teacher education and is an actress of Cia Arte Tangível, based in São Paulo. E-mail: fernanda14voltas@hotmail.com*

*** Has BA (1976) and degree (1981) in Social Sciences, Degree in Education (1985), Master of Education (1994) and Doctorate in Education (2001), by USP. Held post-doctoral research in Educational Evaluation at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto (Portugal). She has research experience in the field of Education and Labor, acting on the following topics: State, Public Policy and Evaluation, Multilateral Organizations of Cooperation (World Bank) and Solidarity Economy. She is currently Professor of the Faculty of Education at USP. E-mail: skruppa@usp.br*

Fernanda Quatorze VOLTAS, Sônia M. Portella KRUPPA

O teatro na formação dos educandos: as percepções dos educadores de um centro educacional unificado (CEU) da cidade de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa relatada nesse texto teve seu início na observação de que os CEUs, equipamentos públicos educativos localizados nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, oferecem uma programação teatral regular para os seus educandos, durante todo o ano letivo, nos espaços teatrais próprios existentes em sua estruturaⁱ.

Essa pode ser considerada uma condição especial, não obstante algumas escolas da rede pública municipal também consigam ofertar apresentações teatrais a seus educandos, tal oferta ocorre apenas em caráter esporádico, eventual e, muitas vezes, em locais improvisados na própria escola.

Embora as apresentações teatrais nos CEUS ocorram desde o ano 2003 (DORIA; PEREZ, 2007, p. 170), curiosamente, verificou-se junto ao Setor de Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo a inexistência de documentos oficiais que pudessem esclarecer quais seriam os objetivos e justificativas da SME/SP que explicitariam a intencionalidade pedagógica de garantir as apresentações teatrais para os educandos dos CEUs. Isso significa que, embora exista uma intencionalidade pedagógica implícita da SME/SP revelada na listagem publicada dos espetáculos credenciados no PROARTⁱⁱ, fica sob a responsabilidade dos educadores dos CEUs a seleção da programação teatral, o que também não deixa evidente os critérios e os objetivos por eles utilizados. Na prática, a escolha dos espetáculos fica a critério das unidades, conforme o estipulado pelo edital de credenciamento do PROART, de 07 de fevereiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012, p.46).

Nos CEUs, os coordenadores de ação cultural são os responsáveis pela seleção dos espetáculos e, em diálogo com os coordenadores pedagógicos das unidades escolaresⁱⁱⁱ, procuram atender às demandas específicas de cada unidade. Isso é feito levando-se em conta as diretrizes dos projetos políticos pedagógicos (PPP) específicos dessas escolas e do CEU.

O contato com esses coordenadores, responsáveis pelas escolhas dos espetáculos teatrais, permitiu perceber que os seus discursos evidenciavam concepções diversas sobre o papel do teatro na escola, em especial, nos CEUs.

Dessa forma, este trabalho teve como objeto a percepção que os diferentes agentes educacionais^{iv} têm sobre a função do teatro na formação dos educandos dos Centros Educacionais Unificados.

Investiga, portanto, o que pensam os educadores a respeito da função do teatro e a ênfase a ela atribuída pelos agentes responsáveis pela coordenação direta ou indireta desse trabalho nos CEUs, bem como a existência ou não de consenso em relação ao papel do teatro na escola.

Conhecer a percepção dos educadores sobre o teatro na escola é condição para o desenvolvimento de um trabalho educacional relevante junto aos educandos. Ao mesmo tempo, tal constatação pode permitir o desenvolvimento de um trabalho de formação dos educadores.

As concepções dos educadores a respeito dos diferentes objetos, ações e práticas do cotidiano da escola são dimensões da realidade que devem ser consideradas em qualquer estudo que pretenda investigar e intervir no cotidiano escolar. Nesse sentido, Paulo Freire esclarece que:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que delas esteja tendo a população neles envolvida. Assim a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (1981, p. 35).

Desse entendimento depreende-se que, conhecer e analisar interpretativamente a percepção dos educadores sobre a realidade do teatro nos CEUs é importante porque o que esses sujeitos pensam a respeito da função e do valor do teatro na escola ajuda no direcionamento de suas práticas cotidianas.

Na concepção freireana, qualquer ação de transformação da prática educacional deve partir da realidade concreta. Daí a importância de conhecê-la, de desvelá-la, tanto quanto possível, em suas múltiplas dimensões e contextos.

2 TEATRO NA ESCOLA PARA QUÊ?

A revisão bibliográfica, as entrevistas exploratórias realizadas na pesquisa, bem como o levantamento de dissertações e teses no portal CAPES/MEC^v, permitiram delinear quatro concepções que têm orientado as reflexões atuais sobre o papel do teatro na formação dos educandos. São elas: o teatro como instrumento didático; o teatro como instrumento potencializador de aspectos do desenvolvimento humano; o teatro como prática emancipatória e o teatro como entretenimento.

2.1 O Teatro como Instrumento Didático

O uso do teatro como instrumento didático talvez seja um dos mais antigos de que se tenha registro. Porém, foi somente no século XX, no bojo do ideário escolanovista, que essa abordagem ganhou maior expressão no âmbito da educação escolar propriamente dita. Para Courtney, “a formulação da ideia básica de que a atividade dramática era um método bastante efetivo de aprendizagem deveu-se principalmente a Caldwell Cook” (2003, p. 42).

Esse foi um renomado professor inglês da *Perse School*, em *Cambridge*, que viveu entre os anos de 1885 e 1939. Cook foi um grande entusiasta de uma abordagem instrumental, que defendia a ideia do teatro como ferramenta didática para o ensino das diferentes disciplinas do currículo. Acreditava, entretanto, que tal abordagem só seria efetiva se estivesse associada ao jogo, uma vez que a ação seria a forma natural de aprendizagem do jovem e da criança. Dessa forma, a proposta de Cook fundamentava-se nos seguintes princípios:

1. Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer e da experiência.
2. O bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e da aplicação forçada.
3. O meio natural de estudo, para a juventude, é o jogo. (COOK, 1917 *apud* COURTNEY, 2003, p. 45).

Nessa perspectiva, para que os conteúdos fossem verdadeiramente apreendidos, não bastava a encenação mecânica de peças ou a leitura de textos na forma de diálogo, era preciso partir para a ação, para o jogo.

A partir de experimentos em sala de aula, Caldwell Cook desenvolveu o conhecido método dramático^{vi}, sistematizado em seu livro *The Play Way* (1917), no qual os educandos realizavam improvisações teatrais a partir de conteúdos de livros-texto de diferentes disciplinas. Tais improvisos eram os mediadores da aprendizagem, pois permitiam ao educando compreender e apreender os conteúdos curriculares de uma forma articulada ao desenvolvimento de suas habilidades expressivas e de autodisciplina.

Embora a metodologia desenvolvida por Cook estivesse baseada especificamente no jogo, o pensamento de que o teatro poderia ser um eficiente recurso auxiliar para a aprendizagem de conteúdos extra-teatrais ganhou vulto e se expandiu, passando a englobar outras formas teatrais, como, por exemplo, a apresentação de peças.

É corrente, nos dias de hoje, o senso comum de que os espetáculos teatrais podem ser facilitadores da educação, principalmente quando codificam conteúdos curriculares, tais como textos da literatura brasileira, ensino de química, física, história, ou até mesmo ‘lições morais’.

A atualidade dessa abordagem tipicamente didática pode ser comprovada pelo incremento da produção de espetáculos teatrais veiculadores de conteúdos científicos ao longo das últimas décadas no Brasil (PALMA, 2005). Tais espetáculos têm sido produzidos por grupos teatrais, muitas vezes, vinculados a centros de ciências e universidades^{vii}, e são direcionados a estudantes da educação básica. Tem se denominado *teatro científico*^{viii} a modalidade teatral que assume a intencionalidade principal de divulgação da ciência.

Para os pesquisadores e adeptos dessa modalidade de teatro, a linguagem teatral apresentaria uma vantagem pedagógica sobre as demais formas de ‘transmissão de conhecimentos^{ix}’, tradicionalmente empregadas por educadores em sala de aula. Em tal perspectiva, a emoção e a riqueza de recursos inerentes à linguagem do teatro contribuiriam para que conteúdos densos das ciências, principalmente, das ciências ditas exatas, fossem transmitidos de uma forma mais acessível, lúdica e prazerosa aos educandos (MONTENEGRO et al., 2005).

Os espetáculos cumpririam também a função de sensibilizar os espectadores, estimulando-os a desenvolver um olhar mais humanizado sobre as ciências e a percebê-la nas suas relações com o cotidiano e o contexto histórico e social.

2.2. O Teatro como Instrumento Potencializador do Desenvolvimento Humano

Pode-se dizer que, o filósofo e crítico de arte Herbert Read [1893-1968] foi um importante precursor de uma vertente teórica de base psicológica, que colocou o teatro no centro da escola como um importante aliado dos processos do desenvolvimento integral do ser humano. Inspirado pelo ideário escolanovista, o pensamento de Read encontrou terreno fértil, sobretudo entre os educadores que, após os desastres das guerras mundiais em meados do século XX, ansiavam pela construção de uma sociedade mais humana e democrática. (BARBOSA; COUTINHO 2011, p. 43).

A partir de uma releitura de Platão, em seu livro *A educação pela arte*, Read defendeu a tese de que a arte deveria ser a base da educação. Adepto de uma visão liberal, entendia que a educação teria o objetivo de incentivar o crescimento individual do ser humano, de modo a possibilitar sua integração harmoniosa e funcional ao todo social.

Na concepção desse autor, ao auxiliar o homem^x nos complexos processos de ajustamento dos seus sentimentos e emoções subjetivas à realidade objetiva, por meio da livre-expressão, a arte exerceria o papel de educadora dos sentidos. Essa ‘educação estética’ agiria de forma a permitir que algumas características do subconsciente, que chegariam ao plano consciente na forma de imagens mentais, pudessem ser expressas por meio da arte. Read entendia que “as imagens mentais [que] surgem de maneira aparentemente casual durante os estados de sonolência, a hipnose ou os sonhos normais [...] constituem uma forma de expressão, uma linguagem que pode ser educada.” (READ, 2001, p. 9). Essa educação poderia ser concretizada por meio da arte.

A proposta pedagógica da ‘educação pela arte’ difundiu-se amplamente. Foi a partir dela que Peter Slade [1912-2004], pedagogo e teatrólogo inglês, elaborou sua proposta de educação centrada no “jogo dramático infantil” [drama infantil].

Slade pesquisou o jogo dramático infantil a partir de experimentos desenvolvidos com crianças e adolescentes ingleses^{xi}. Em seu entendimento, o jogo dramático seria uma “arte por direito próprio”, um comportamento real observado nos seres humanos e, não, uma atividade inventada por alguém (1978, p. 17). Por suas contribuições à formação e ao desenvolvimento da personalidade humana, tal atividade deveria ser constantemente estimulada,

principalmente, nas escolas “como um ‘disciplina’ independente, com seu próprio lugar e horário escolar” (COURTNEY, 2003, p. 46). Com base em suas observações e, fundamentando-se nas teorias da psicologia^{xii}, Slade concluiu que o jogo dramático infantil era uma forma de arte naturalmente exercitada pelas crianças e articulada aos seus processos de elaboração simbólica e assimilação da realidade. Em sua concepção, a prática teatral era, em si, uma importante forma de educação do homem integral. Por meio do estímulo da auto-expressão, o teatro favoreceria a *catarse* e o expurgo das emoções negativas dos educandos, contribuindo para o equilíbrio e pleno desenvolvimento mental e físico deles. Além disso, o jogo dramático poderia contribuir para a construção de algumas características consideradas positivas, tais como, a absorção (concentração) e a sinceridade (sentimento intenso de realidade e experiência), associáveis a um melhor desempenho dos educandos nas demais disciplinas educacionais.

Slade relata ainda que:

Durante esse tempo [do trabalho com as crianças e jovens] senti que o que eu já percebera anos atrás estava comprovado, isto é, que prevenir é melhor do que curar; e que a introdução de métodos simples de jogo dramático no currículo escolar normal traria um desenvolvimento feliz e natural, com um considerável efeito equilibrador sobre o caráter, a formação da confiança em si mesmo, e a melhoria no rendimento escolar e na aquisição do gosto em geral (1978, p. 101).

De modo geral, a abordagem de Peter Slade contribuiu para a formação de uma concepção educacional que atribui ao teatro uma função de auxiliar do desenvolvimento dos aspectos psicológicos, envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem dos educandos. Essa visão não associa o teatro ao ensino de conteúdo específicos do currículo, mas, a um amplo espectro de objetivos educacionais, de ordem psicopedagógica, focados no desenvolvimento humano e na livre expressão da imaginação criativa.

São inegáveis as contribuições do teatro à educação no sentido da construção e amadurecimento da dimensão psicológica do indivíduo. Mas, ao limitar sua função aos aspectos da auto-expressividade, corre-se o risco de afastar a possibilidade do entendimento dessa arte como forma de conhecimento (KOUDELA, 2006a, p. 25), capaz de contribuir com a construção de uma visão crítica de mundo.

2.3. O Teatro como Entretenimento

Alguns autores da atualidade apontam o fato de que, frequentemente, o teatro tem sido encarado pelos diferentes sujeitos da escola como mero entretenimento (ROSA, 2008, p. 39; ANDRADE, 2009, p. 5; SAUL, 2011, p. 34), um momento de descanso entre as atividades realizadas em sala de aula. Em uma pesquisa recente, Oliveira entrevistou membros de uma comunidade escolar da cidade do Rio de Janeiro, buscando levantar dados acerca do imaginário do grupo em relação ao teatro. As entrevistas revelaram que: “Uma forte recorrência entre os entrevistados [...] é a identificação do teatro com a ideia de diversão. Numa análise superficial, a palavra parece ser utilizada na acepção comum de entretenimento, ou passatempo, acompanhada eventualmente de outros termos, tais como, prazer, lazer, noite e jantar” (OLIVEIRA, 2012, p. 41).

Indubitavelmente, a dimensão do entretenimento é essencial ao teatro. Koudella afirma que “em seus melhores exemplos, o teatro alia diversão e entretenimento” (200-?, p. 11), ideia também esposada por Brecht, para quem o teatro tem como objetivo implícito a diversão (BRECHT, 1967, p. 183). Mesmo que o entendimento de diversão, compartilhado pelos grupos sociais, sofra modificações nos diferentes momentos históricos, basicamente, as pessoas que assistem teatro o fazem na procura de prazer e divertimento. Para Brecht, porém, a diversão não precisa ser algo esvaziado de sentido, pois não deve existir, necessariamente, uma dicotomia entre ela e a aprendizagem. Nessa acepção, o prazer do teatro pode e deve estar associado à construção do pensamento crítico e humanizador.

Pode-se dizer que a Segunda Revolução Industrial, no século XIX, criou as possibilidades para o surgimento da indústria cultural, que veio a estabelecer um novo sentido para o divertimento. O modo de produção capitalista, fundamentado na propriedade privada dos meios de produção e na divisão social do trabalho, objetiva produzir a *mais-valia* e, por isso mesmo, precisa explorar ao máximo a força de trabalho assalariada. Além disso, para dar vazão à sua produção, precisa estimular o consumo de bens. Um traço marcante das sociedades capitalistas é a ‘reificação’, a transformação de tudo e qualquer coisa, inclusive o homem, em bem de consumo. Nesse contexto, também a cultura é transformada em produto de troca, em mercadoria.

É no século XX, sobretudo, que surge a “indústria cultural”, que é uma “expressão cunhada por Theodor Adorno e Max Horkheimer para definir a transformação das obras de arte em mercadoria e a prática do consumo de ‘produtos culturais’ fabricados em série”. (CHAUÍ, 2006, p. 28). Com a transmutação da arte em mercadoria, o entretenimento foi convertido em descanso, produto a ser consumido nas horas de lazer. Chauí, ao desvelar os mecanismos operacionais da Indústria Cultural, afirma que:

[A indústria Cultural] define a cultura como lazer e entretenimento, diversão e distração, de modo que tudo o que nas obras de arte e de pensamento significa trabalho criador e expressivo da sensibilidade, da imaginação, da inteligência, da reflexão e da crítica não tem interesse, não ‘vende’. Massificar é, assim, banalizar a expressão artística e intelectual. Em lugar de difundir e divulgar a cultura despertando interesse por ela, a indústria cultural realiza a vulgarização das artes e dos conhecimentos (Ibid., p. 30).

Portanto, a conversão de entretenimento em descanso leva à recusa de tudo aquilo que possa ser mais que puro divertimento, que exija uma postura ativa, de reflexão diante das questões do cotidiano. Dessa forma, os produtos artísticos criados pela Indústria Cultural devem ser “alegremente consumidos em estado de distração” (Ibid., p. 28).

O que significa, então, que o teatro seja encarado na escola como entretenimento vazio, como distração?

Inicialmente, significa que são negadas duas de suas dimensões importantes: a política e a de potencial instrumento para a construção de conhecimento^{xiii}. Se a politicidade do teatro é negada, as peças apresentadas na escola são convertidas em produtos que devem atender ao ‘gosto médio’ dos ‘consumidores’ da escola. Nesse sentido, muitas vezes, o “gosto médio” irá refletir uma busca pelo divertimento fácil, por peças que celebrem e corroborem o já existente, com o que é apresentado pela mídia como bom, ou seja, os padrões estéticos, os conteúdos, o culto ao artista consagrado, a glamourização do trabalho artístico etc. E, nessa perspectiva, não há espaço para a construção do conhecimento crítico, pois o teatro apenas reproduz as contradições da realidade no sentido de naturalizá-las, de tornar o inaceitável, aceitável.

Nessa concepção, são pertinentes as indagações adaptadas aqui da obra de Paulo Freire: Prática teatral na escola para quê? Para quem? A favor de quem? Contra quem?

2.4 . O Teatro como Prática Emancipatória

Na perspectiva dessa proposta pedagógica, associada a uma concepção de educação libertadora^{xiv}, pensar o teatro na escola exige a assunção de um posicionamento crítico diante de sua presença nesse espaço. É que, assim como a educação é um ato político^{xv}, molhada de valores, sonhos e crenças de educadores e educandos, a prática teatral também não é neutra. (BOAL, 2005, p.11). Não sendo neutra, pode estar a serviço tanto da reprodução das ideologias dominantes, interessadas na manutenção das variadas formas de desigualdade econômicas e sociais, quanto da construção de uma visão crítica, capaz de sensibilizar o homem quanto à percepção de seus condicionamentos históricos e às possibilidades de transformação das realidades opressoras.

Pode-se dizer que Bertold Brecht [1898-1956] e Augusto Boal [1931-2009], são as principais referências para a corrente teórica que defende a presença do teatro na escola como prática emancipatória.

Brecht, dramaturgo, poeta e encenador alemão, nasceu na Baviera no findar do século XIX. Em sua juventude, presenciou as contradições de um país no qual a prosperidade econômica e o progresso tecnológico e industrial materializavam um enorme abismo econômico e social entre a burguesia, proprietária dos meios de produção, e o proletariado explorado em sua força de trabalho. Ainda nessa época, acompanhou a fase da expansão imperialista alemã e viu de perto o irromper da Primeira Guerra Mundial.

Interessado em construir uma prática teatral que fosse ao mesmo tempo instrumento de luta política, Brecht desenvolveu experimentos dentro do que, mais tarde, nomeou como “teatro épico^{xvi}”.

Brecht entendia que o teatro deveria ter uma função social e assumir, portanto, seu caráter político-estético e pedagógico. Isso significa que, sem abrir mão de seu aspecto fundamentalmente artístico e de diversão, o teatro deveria atuar a favor da libertação das classes oprimidas, da justiça social e da humanização.

A proposta brechtiana tentou superar o individualismo e colocar a arte teatral a serviço de uma “verdadeira pedagogia social” (KOUDELA, 2007, p. 25). Nesse sentido, assuntos de interesse público, tais como, o petróleo, a inflação, a guerra, as lutas sociais, a família, o trigo

e o comércio de carnes vieram a ganhar o centro do palco^{xvii}. A intenção dessa prática era tornar evidente que as contradições internas da sociedade possuem causas complexas, ligadas a diferentes condicionantes sociais e históricos, passíveis de serem transformados pela ação humana coletiva. Dessa maneira, caberia ao teatro a tarefa pedagógica de mostrar, ao homem, o mundo como realidade inacabada, apta a ser modificada por meio de sua *práxis*^{xviii} histórica.

No intento de possibilitar que atores profissionais e amadores experimentassem um novo olhar sobre as situações contraditórias da realidade, Brecht desenvolveu as chamadas ‘peças didáticas’, metáforas da realidade encenadas por grupos sociais em diferentes espaços, dentre os quais, destacavam-se as escolas^{xix} e os sindicatos de trabalhadores.

Embora existam diferenças relativas ao contexto histórico e social onde se localizaram suas experiências artísticas, é possível estabelecer-se aproximações entre a vida e a obra de Brecht e Boal. Assim como Brecht, Boal acreditava que o teatro poderia ser uma forma muito especial de enxergar o real, um ‘método de exame’ da realidade e uma ferramenta de luta para a transformação social. Para o autor, “arte e cultura são formas de combate tão importantes quanto a ocupação de terras improdutivas e a organização política solidária” (BOAL, 2012).

De origem burguesa, filho de portugueses radicados no Brasil, sua aproximação com as classes populares também se deu por opção filosófica, ética e política. O aprofundamento de suas experiências com o teatro começou na década de 1950, ocasião em que participou do curso de dramaturgia, de base hegeliana^{xx}, coordenado por John Gassner nos E.U.A.

Ainda nesse período, ao retornar ao Brasil, Boal foi convidado para dirigir alguns espetáculos no Teatro de Arena^{xxi}, em São Paulo. Com o advento do golpe militar de 1964, iniciou-se a perseguição a todos aqueles que representavam ‘perigo’ ou resistência ao regime ditatorial. No intento de manter-se vivo, Boal exilou-se em 1971, passando por diferentes países e retornando definitivamente ao Brasil, apenas em 1986, por época da reabertura política.

O período do exílio foi fundamental para a sistematização e amadurecimento de suas ideias e experimentos teatrais, que culminaram com a criação do *Teatro do Oprimido* (T.O.) – método teatral formado por diferentes técnicas^{xxii} que têm como horizonte a emancipação humana. Boal reconhecia que a denominação do T.O. não foi casual, pois a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire fora uma das referências para construção de sua *práxis* artística, comprometida com a causa oprimida, com a conscientização e com a transformação da

realidade. No entendimento de Boal, a potencialidade transformadora do teatro, em especial do T.O., pode ser assim explicada:

O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras. ‘Não basta interpretar a realidade: é preciso transformá-la’ – disse Marx, com admirável simplicidade. Essas transformações podem ser buscadas também em ações ensaiadas, realizadas teatralmente [...]. [Nessa proposta] provoca-se a interpenetração da ficção e a da realidade na ficção: todos os presentes podem intervir a qualquer momento na busca de soluções para os problemas tratados [na encenação]. (BOAL, 2005, p.19-20).

Em sintonia com o pensamento de Brecht e Freire, o autor demonstrava clareza no entendimento de que a prática teatral é política, assim como todas as demais atividades humanas. Os reflexos do pensamento de Freire podem ser encontrados na obra de Boal. A postura democrática com que buscava construir um fazer teatral “com” o oprimido e não “sobre” ele, vai ao encontro da *Pedagogia do oprimido*, proposta por Freire:

[...] que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (1987, p. 32).

Dessa maneira, os subsídios teóricos de Boal, Brecht e Freire fomentam a base da perspectiva pedagógica que reconhece o potencial emancipatório das práticas teatrais na escola. Nessa perspectiva, a politicidade do teatro ganha relevo, sendo que ele não pode se contentar em ser um entretenimento esvaziado de sentido ou mera ilustração de conteúdos e princípios. Para ser libertador, comprometido com tarefa de “humanizar a Humanidade” (BOAL, 2005, p. 25), o teatro deve ser mediador da construção de conhecimento crítico, estimular o gosto pelo fazer artístico-teatral e contribuir para o desenvolvimento da autonomia de todos os sujeitos da escola. A prática teatral na escola ocupa-se da tarefa de denunciar a realidade opressora, de desvelar os processos alienantes, as formas da ideologia, e também de fazer o anúncio, de propor uma nova realidade social, por meio de uma práxis humanizadora, organizada socialmente.

3 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa aqui relatada inseriu-se numa abordagem qualitativa. Tratou-se de um “estudo de caso”, assim como entendido na acepção André (2008), realizado em um CEU localizado na zona norte de São Paulo. A escolha por esse espaço deveu-se, sobretudo, ao fato de esse equipamento educativo situar-se no conjunto dos CEUs, que se destaca por sua atuação na área cultural, fato reconhecido pela Assessoria Especial da Sala CEU^{xxiii}, na ocasião da realização das entrevistas para esta pesquisa. Tal critério vai ao encontro do pensamento de André (2008) no âmbito dos aspectos de singularidade que devem ser observados pelo pesquisador na escolha de um caso para estudo: “[...] a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos seja por que é completamente distinto de outros casos”. (p. 29).

No contexto da investigação, foram adotados os seguintes procedimentos de coleta de dados e informações: análise de documentos oficiais produzidos pela SME/SP, análise de documentos do CEU e realização de entrevistas semiestruturadas. Neste estudo, pretendia-se realizar observações *in loco* de espetáculos teatrais, seguidas de entrevistas com educandos e educadores do Ensino Fundamental II, para o levantamento de dados, no segundo semestre de 2013. Porém, neste período não houve apresentações teatrais para esse público no CEU investigado, o que impossibilitou a realização desse procedimento.

3.1 A Análise de Documentos

Nesta investigação, foram utilizados como fonte de informações os seguintes documentos: a proposta político-pedagógica do CEU^{xxiv}, o Projeto Educacional do CEU, o Projeto Político Pedagógico da EMEF do CEU, as justificativas elaboradas pelas coordenadoras de ação cultural do CEU para a seleção dos espetáculos teatrais do ano de 2010 e os portfólios dos espetáculos selecionados nesse mesmo ano.

A análise dos três primeiros documentos relacionados procurou identificar as expectativas, a intencionalidade pedagógica que sustenta e garante que as apresentações teatrais ocorram nos CEUs e, particularmente, no CEU pesquisado.

Por meio da análise das justificativas elaboradas pelo Núcleo de Ação Cultural (NAC) e dos portfólios das peças selecionadas, procurou-se detectar que concepções sobre o papel do teatro na formação dos educandos que estavam presentes nesses documentos e que

permeavam a seleção de espetáculos para esse espaço educativo. Optou-se por trabalhar com as justificativas dos espetáculos selecionados em 2010, pois essas foram as mais recentes que encontravam-se disponíveis para consulta no NAC.^{xxv}

3.2 As Entrevistas

Os roteiros das entrevistas desta investigação foram construídos a partir de um quadro com duas colunas. Em uma delas foram estabelecidos os objetivos aos quais as questões elaboradas (registradas na outra coluna) deveriam atender, de modo a tornar mais preciso o levantamento de informações relevantes.

As questões foram cuidadosamente elaboradas com a intenção de não sugerir respostas aos entrevistados. De maneira geral, foram privilegiadas palavras e frases indutoras de sentido tais como, “quando”, “como”, “para quê”, “com que finalidade”, de modo a evitar as teorias explicativas dos sujeitos (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 32). Todas as entrevistas realizadas no contexto dessa investigação foram registradas em áudio.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram selecionados 23 [vinte e três] sujeitos para as entrevistas, assim distribuídos: 1 [um] gestor, 3 [três] coordenadoras de ação cultural, 2 [duas] coordenadoras pedagógicas da EMEF, 5 [cinco] professoras do Ensino Fundamental II, 10 [dez] de seus educandos, a atual assessora especial da Sala CEU e sua antecessora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para os fins dessa análise, os documentos selecionados foram estudados, buscando os indícios da presença ou ausência das percepções acerca do papel do teatro na formação dos educandos, evidenciados nos registros e em sua relação com os quatro organizadores do referencial teórico da pesquisa.

O Quadro 1, a seguir, registra a organização dos dados encontrados nos documentos, para análise.

Função do Teatro	Instrumento Didático	Instrumento Potencializador do Desenvolvimento Humano	Prática Emancipatória	Entretenimento
Documentos				
Proposta Política Pedagógica dos CEUs	—	—	X	—
Projeto Educacional do CEU	X	—	X	—
Projeto Político Pedagógico da EMEF	X	—	—	—
Justificativas dos Espetáculos Teatrais, Elaboradas pelo NAC	X	X	X	—

Quadro 1 - Funções do Teatro nos Documentos do CEU

Legenda: A marcação “X” nas células representa a presença de uma dada percepção no documento, enquanto que, o “traço” representa sua ausência (QUATORZE VOLTAS, 2014)

Os resultados das entrevistas foram organizados em três grupos: professoras, gestores e educandos. O primeiro grupo é constituído pelas respostas das cinco professoras entrevistadas; o segundo grupo é composto pelas respostas dos educadores responsáveis por cargos de gestão no CEU e na SME/SP e inclui o gestor do CEU, as coordenadoras pedagógicas [a atual e a antecessora], as coordenadoras de ação cultural [a atual e suas antecessoras] e as assessoras especiais da Sala CEU [a atual e a antecessora]. O terceiro grupo é constituído pelas respostas dos dez educandos entrevistados.

O agrupamento das respostas dos sujeitos pode ser assim resumido:

Grupo I: P01 [professora 01], P02 [professora 02], P03 [professora 03], P04 [professora 04] e P05 [professora 05];

Grupo II: G [gestor do CEU], Ex- CC1 [ex-coordenadora de ação cultural], Ex-CC2 [ex-coordenadora de ação cultural], CC [atual coordenadora de ação cultural], Ex-CP [ex-coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II], CP [atual coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II], Ex- AE [ex-assessora especial], AE [atual assessora especial];

Grupo III: E01 [educanda 01], E02 [educando 02], E03 [educando 03], E04 [educanda 04], E05 [educanda 05], E06 [educanda 06], E07 [educanda 07], E08 [educanda 08], E09 [educanda 09] e E10 [educanda 10].

Após sucessivas leituras, buscou-se extrair das entrevistas transcritas alguns extratos de falas significativas dos sujeitos. A observação de tais extratos permitiu a organização do

Quadro 2, no qual se procurou analisar a incidência de respostas dos sujeitos em relação às quatro possíveis percepções sobre a função do teatro na formação dos educandos, apontadas no referencial teórico.

Instrumento Didático	Instrumento Potencializador do Desenvolvimento Humano	Prática Emancipatória	Entretenimento
Respostas do GRUPO I			
P 01	P 01	P 01	P 01
P 02	P 02	—	—
—	P 03	—	P 03
—	P 04	—	P 04
P 05	P 05	—	—
Respostas do GRUPO II			
Ex CP	Ex CP	—	—
CP (atual)	—	—	—
CC	CC	—	—
AE	AE	—	—
—	Gestor	Gestor	Gestor (*)
—	Ex AE	—	—
—	Ex CC1	—	—
—	Ex CC 2	—	—
Respostas do GRUPO III			
E 01	—	—	—
—	—	—	—
E 03	—	—	—
E 04	—	—	—
E 05	E 05	—	E 05
E 06	—	E 06	—
—	E 07	—	E 07
E 08	E 08	—	—
E 09	—	E 09	—
E 10	—	—	—

Quadro 2 - Percepção de Docentes, Gestores e Educandos sobre as Funções do Teatro na Escola

Fonte: (QUATORZE VOLTAS, 2014)

A análise desse material permitiu verificar que as quatro percepções apontadas no referencial teórico foram evidenciadas nos dados pesquisados.

Do ponto de vista da análise dos documentos, conclui-se que as percepções do teatro como prática emancipatória e como instrumento didático manifestaram-se, igualmente, com maior ênfase, seguidas da percepção do teatro como instrumento potencializador de aspectos

do desenvolvimento humano. Todavia, a percepção do teatro como entretenimento esteve ausente nos documentos analisados.

É importante notar, porém, que embora não haja estímulo na Proposta Político Pedagógica dos CEUs para o direcionamento dos trabalhos com o teatro nos CEUs no sentido de um uso didático, a percepção sobre essa função do teatro recebeu destacada ênfase nos documentos elaborados nas instâncias do Centro Educacional Unificado pesquisado e nas falas de algumas professoras que relataram práticas com teatro em sala de aula.

De maneira geral, em relação às entrevistas, a maior ênfase foi atribuída tanto a percepções do teatro como instrumento didático, como àquela do teatro como instrumento potencializador de aspectos do desenvolvimento humano. Menor ênfase foi atribuída à percepção do teatro como prática emancipatória, seguida da percepção do teatro como entretenimento.

Pode-se dizer que o grupo de educandos contribuiu destacadamente para a atribuição da maior ênfase à percepção do teatro como instrumento didático nas entrevistas, enquanto que os grupos de professoras e de gestores colaboraram, sobremaneira, para a atribuição da maior ênfase à percepção do teatro como instrumento potencializador de aspectos do desenvolvimento humano.

Foi possível observar, ainda, que houve pouca adesão dos sujeitos dos três grupos entrevistados à percepção do teatro como entretenimento, principalmente entre os gestores entrevistados.

Com a menor ênfase entre as entrevistas, a percepção do teatro como prática emancipatória foi mais evidente por parte dos educandos, do que das professoras e gestores entrevistados.

Como se pode notar, devido a incongruências nas evidências encontradas nos documentos e nas falas dos entrevistados, não foi possível atribuir força às concepções analisadas com base em consenso extraído das duas fontes de referência utilizadas.

É possível dizer que a ausência da percepção do teatro como entretenimento nos documentos analisados está em consonância com a pequena ênfase atribuída a essa concepção pelos entrevistados. O que parece sugerir que o teatro não é entendido exclusivamente em seu aspecto de entretenimento nos CEUs. Esta é uma indicação importante, pois, como apontou Brecht, o teatro precisa divertir e ao mesmo tempo educar. Dada a não neutralidade do teatro, devemos sempre nos indagar acerca do tipo de educação que queremos construir por meio

dele e, mais ainda, a quem serve a nossa opção de teatro na escola e o que pode o teatro nesse espaço?

Não está se defendendo, aqui, que só se faça um determinado tipo de teatro na escola. É necessário dizer que, todas as percepções extraídas do referencial teórico desta pesquisa podem, potencialmente, contribuir para a construção de uma educação libertadora, caso, sejam conscientemente utilizadas com essa intencionalidade.

Portanto, na visão aqui defendida, não é necessário opor-se ao uso do teatro como instrumento didático na escola, desde que ele não seja reduzido a um simples recurso de transmissão mecânica de conteúdos, esvaziando a prática teatral de seu sentido político e crítico. É preciso lembrar que nem os conteúdos curriculares, nem tampouco as peças teatrais são neutros e se, admitidos *a priori* e não discutidos criticamente na escola, podem contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais e das situações de opressão.

É oportuno salientar que a abordagem do teatro como instrumento potencializador de aspectos do desenvolvimento humano é valiosa, pois carrega em si a possibilidade latente de reavivar valores e capacidades humanas, muitas vezes, renegadas, no dia a dia, devido às demandas da vida e do labor desumanizante nas sociedades capitalistas contemporâneas. As questões do trabalho, com os aspectos psicológicos, criativos, auto-expressivos, sociais e corporais do ser humano, são extremamente importantes, pois podem possibilitar o resgate de princípios e de práticas humanizadoras, contrárias aos processos de alienação e individualismo a que estamos frequentemente expostos. Porém, é preciso que essas práticas, na escola, tenham compromisso com a tarefa de ampliar criticamente a visão de mundo dos sujeitos.

Do mesmo modo, não se deve negar o aspecto do entretenimento, da diversão implícita ao fazer teatral. A dimensão do prazer é intrínseca à vida e o teatro, assim como outras formas de arte, provoca nossos sentidos orgânicos, ampliando a possibilidade de leitura do mundo. No entanto, acredita-se que o teatro, no espaço escolar, deva ter um compromisso que vá além do puro entretenimento. Pois, um teatro que apenas “diverte” ainda que tenha seu valor, torna-se efêmero e pode, facilmente, contribuir para a manutenção das desigualdades e, inclusive, naturalizá-las, perpetuando preconceitos e sistemas perversos de exploração e opressão.

Vale reiterar que as ações de teatro na escola correspondem diretamente às concepções que se tem e às escolhas que se faz por um tipo de educação. Na perspectiva da educação

crítico-emancipatória, pela qual as autoras desse texto fazem opção, o teatro deve contribuir para a construção de conhecimentos estéticos que alarguem as capacidades de expressão vívida existencializada e corporeificada e de leitura da realidade dos sujeitos. Além disso, deve criar condições para o engajamento em ações coletivas e criativas a favor da transformação dos contextos opressivos.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao assumir a potência do teatro para a formação de educandos cada vez mais críticos^{xxvi} e criativos, pode-se afirmar que o CEU é um equipamento educacional singular que avança em relação a muitos outros espaços escolares que, dificilmente, conseguem oferecer espetáculos e atividades teatrais para os alunos, com certa regularidade, em seu próprio ambiente.

Portanto, entre as possibilidades de aprimoramento das atuais práticas teatrais no CEU, pode-se sugerir que, cada vez mais, sejam criados espaços/tempos para aprofundar a participação da comunidade escolar nos processos de seleção da programação teatral das unidades. Isso pode proporcionar a escolha de temáticas que considerem, efetivamente, os interesses e as necessidades dessa comunidade, para além da identificação de temáticas, a partir do que está registrado nos PPPs e nos projetos temáticos do CEU. Embora, esse seja um movimento importante, não é suficiente.

Além de ouvir a comunidade escolar, é necessário, também, criar melhores condições para que os coordenadores de ação cultural, responsáveis pela seleção final dos espetáculos, atuem nesse processo. Atualmente, existe uma demanda, por parte desses profissionais, em relação à ampliação dos curtíssimos prazos, definidos pela SME/SP, para o trabalho de seleção de alguns espetáculos que irão compor a programação teatral das unidades, a partir do grande volume de peças credenciadas no PROART. Os professores, solicitam que eles recebam com mais antecedência as informações sobre as peças selecionadas pelo NAC, para que possam programar trabalhos, a partir dos espetáculos, com os educandos em sala de aula.

Esse trabalho, a partir do teatro e com ele, na sala de aula – espaço especial da prática curricular – vai ao encontro de uma compreensão mais ampliada de currículo. Esse entendimento considera que todas as atividades que tenham implicações educativas

intencionais, na escola, bem como suas teorias e práticas subjacentes e as políticas que as sustentam, são parte importante da formação humana e concorrem para a criação de uma vida digna e com sentido, o que torna essencial a sua presença nesse espaço.

O teatro, integrado a uma proposta curricular crítico-emancipatória, na escola, permite para além do trabalho com os conteúdos, experienciar e apreender princípios importantes para a construção de uma sociedade democrática, tais como solidariedade, respeito às diferenças, escuta, diálogo, participação e outros. Além disso, possibilita aos envolvidos nessa prática dar vazão à criatividade e à imaginação para anunciar outras realidades possíveis, que se contraponham à ordem social injusta, e se expressem nos textos, jogos e encenações. Daí a importância de sua presença num currículo que tenha o compromisso com a intervenção, a mudança e a formação dos sujeitos, no sentido do desenvolvimento de diferentes dimensões humanas. É importante considerar que desencadear um trabalho com teatro na escola e construir um olhar crítico sobre essa prática, exige formação permanente. A análise crítica de um espetáculo teatral não é um dom natural, mas uma conquista cultural que precisa ser estimulada e praticada (DESGRANGES, 2004, p. 17). Por isso, mesmo diante da oferta regular de apresentações teatrais e seus eventuais desdobramentos, na ausência de um processo formativo de educadores que discuta criticamente o papel do teatro na escola, essas ações perdem sua força, despem-se de sentido e tendem a desaparecer porque o investimento e aposta não são nos sujeitos, mas em produtos alheios a eles.

Em linha com esse entendimento, as entrevistas semiestruturadas desta pesquisa, com os professores e gestores do CEU, permitiram identificar que, embora não exista, na atualidade, um processo de formação específica em teatro para os educadores da rede municipal de ensino, há entre esses sujeitos o desejo e a expectativa de que experiências desse tipo sejam implementadas pela atual gestão da SME/SP. O que pode sinalizar a existência de condições propícias para a realização desse tipo de formação, no corrente momento histórico da educação na cidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, Rui Miguel Sanches Linhares de Andrade. **(Im)possibilidades do teatro na escola**: reflexão sobre uma experiência pedagógica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Artística, Teatro e Educação) – Universidade do Algarve. Faro. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (2011). **Ensino de arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. Disponível em:
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>.
Acesso em: 26 jul. 2013.

BOAL, Augusto. **Augusto Boal e o teatro do oprimido**. Direção: Zelito Viana. Rio de Janeiro: AMZ Mídia, 2012. 1 DVD.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Teatro do oprimido**: e outras poéticas políticas. 7. ed. rev. ampl., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRECHT, Bertolt. Caracter popular del arte y arte realista. *In*: BRECHT, Bertolt; GROSZ, George; PISCATOR, Erwin. **Arte y sociedad**. Buenos Ayres: Edes Caldén, 1979, p. 52 – 73.

_____. **Teatro dialético**: ensaios. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DESGRANGES, Flávio. Oficina de espectadores: a desmontagem como processo criativo. *In*: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto formação de público 2001-2004**. São Paulo, 2004, p. 17-20.

DÓRIA, Og; PEREZ, Maria Aparecida (org.). **Educação, CEU e cidade**: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. [200-?]. A ida ao teatro. **Sistema Cultural é Currículo**.

Disponível

em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Jogos teatrais**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MONTENEGRO, Betânia *et al.* O papel do teatro na divulgação científica: a experiência da Seara da Ciência. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, n. 4, p. 31 – 32, out./dez. 2005.

Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a18v57n4.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

PALMA, Carlos. Arte e ciência no palco: entrevista. [19 outubro, 2005]. Rio de Janeiro: **História, Ciências e Saúde – Manguinhos**. Entrevista concedida a Luisa Massarini e Carla Almeida. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v13s0/13.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUATORZE VOLTAS, Fernanda. **Teatro e Educação**: a percepção dos agentes educativos de um Centro Educacional Unificado (CEU) sobre a função do teatro na formação dos educandos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho. São Paulo. 2014.

ROSA, André Luís. **Será que eu chego?! Performance e Pedagogia**: transgredindo os limites entre arte e educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2008.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

SARAIVA, Claudia Correia. **Teatro científico e o ensino da química**. 2007. Dissertação (Mestrado em Química para o Ensino) – Universidade do Porto. Porto.

SAUL, A. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana**: uma experiência na escola, com jovens e adultos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo. 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Edital de credenciamento de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o credenciamento de eventos artísticos no PROART 2012. **Diário Oficial da cidade de São Paulo**. São Paulo, 07 de fevereiro de 2012, p. 46.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. rev. ampl. Brasília: Liber Livro, 2011.

**Artigo recebido em 21/11/2015.
Aceito para publicação em 09/02/2016.**

ⁱ Pesquisa descrita, na íntegra, na dissertação de Mestrado “Teatro e Educação: a percepção dos agentes educativos de um Centro Educacional Unificado (CEU) sobre a função do teatro na formação dos educandos” (QUATORZE VOLTAS, 2014).

ⁱⁱ Em 2007, por meio do edital do PROART, a SME/SP criou um Sistema de Credenciamento de Eventos Artísticos, que passou a selecionar os eventos considerados aptos a serem apresentados nos diversos equipamentos públicos da SME. Os espetáculos inscritos pelos grupos teatrais, por meio do edital, passam por um processo de seleção, realizado por uma comissão formada por artistas e educadores, e, posteriormente, a SME/SP publica no Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOC) a listagem de espetáculos efetivamente credenciados no sistema. Dessa forma, a maioria das apresentações teatrais regulares que ocorrem nos CEUs são vinculadas ao PROART e financiadas pela SME/SP. Porém, a programação teatral dos CEUs não se restringe aos espetáculos selecionados via PROART. Ela integra também, os espetáculos selecionados e contratados diretamente via SME e oferecidos espontaneamente por grupos teatrais com financiamento próprio, ou de outros editais públicos, tais como o *Programa de Ação Cultural* (ProAC), da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.

ⁱⁱⁱ Cada CEU é composto por três unidades escolares, um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

^{iv} Neste relato de pesquisa, entende-se por “agentes educacionais” dos CEUs o gestor, os coordenadores de ação cultural, a coordenadora pedagógica e os(as) professores(as) do Ensino Fundamental II.

^v Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

^{vi} Também chamado de método *Play Way*.

^{vii} Tais como, a Casa da Ciência e o Museu da Vida, no Rio de Janeiro, a Estação Ciência de São Paulo, a Seara da Ciência, da Universidade Federal do Ceará e o Núcleo de Ciências da Universidade Federal do Espírito Santo, dentre outros.

^{viii} Ainda não existe um consenso sobre o uso desse termo entre os estudiosos do assunto (SARAIVA, 2007, p. 20).

^{ix} Optou-se aqui pelo uso dessa expressão, ao invés de “construção de conhecimento”, em alusão às práticas da educação bancária, denunciadas por Paulo Freire em suas obras, em especial, na *Pedagogia do oprimido*.

^x Nesse artigo, embora sejam utilizadas palavras no gênero masculino [homem, educadores, gestores, educandos, trabalhadores, etc], seu uso não sugere posição sexista. Registra-se, porém, para a necessidade de criação de novas palavras que rompam com os padrões hegemônicos e discriminatórios ainda instalados em nossa cultura.

^{xi} Segundo o autor, tais experimentos se estenderam por mais de três décadas (SLADE, 1978, p. 17).

- ^{xii} Por exemplo, a teoria do desenvolvimento infantil de Jean Piaget [1896-1980].
- ^{xiii} Nesse sentido, é preciso atenção para que o teatro não seja concebido como uma arte uma arte instrumental “dura”, em que se mate a sensibilidade popular.
- ^{xiv} De acordo com Freire e Shor, a Educação Libertadora pode ser entendida como uma “educação democrática, educação desveladora, educação desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade” (2008, p. 51).
- ^{xv} FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ^{xvi} Rosenfeld (2008) e Pavis (2005).
- ^{xvii} BRECHT, Bertold. *Teatro dialético: ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- ^{xviii} Práxis, entendida aqui na acepção marxista, que segundo Abbagnano, “[...] designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que é preciso explicar a formação das idéias a partir da “*práxis material*”, e que, por conseguinte, formas e produtos da consciência só podem ser eliminados por meio da “*inversão prática das relações sociais existentes*” e, não, por meio da “*crítica intelectual*.” (2007, p. 797).
- ^{xix} Koudela (2007) destaca que: “ Quatro dos seis textos e dois fragmentos que constituem as peças didáticas de Brecht foram escritos especificamente para serem usados por crianças em escolas.” (p. 29).
- ^{xx} Inspirada em princípios da dialética de Hegel.
- ^{xxi} Um dos mais importantes grupos de teatro da cidade de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. Ao mover-se na busca por uma estética e dramaturgia que correspondessem aos anseios, aos problemas e aos sonhos dos artistas e da sociedade brasileira de seu tempo histórico, o Arena revolucionou a cena do teatro nacional.
- ^{xxii} O Teatro do Oprimido é constituído por várias técnicas e jogos teatrais que visam ao desvelamento dos mecanismos de opressão e à libertação física e intelectual dos participantes que, muitas vezes, possuem os corpos e pensamentos ‘moldados’ e alienados pelas relações de opressão cotidianas. Dentre as técnicas do T.O., destacam-se o Teatro Imagem, o Teatro Invisível, o Teatro Jornal, o Teatro Legislativo, o Arco-íris do Desejo e o Teatro Fórum BOAL (2005, 2009).
- ^{xxiii} Setor administrativo da SME/SP responsável pelos CEUs.
- ^{xxiv} Documento elaborado pela SME, em 2003, que estabelece as diretrizes políticas e pedagógicas para o desenvolvimento de todas as atividades formativas nos CEUs da cidade.
- ^{xxv} Embora a pesquisadora tenha envidado esforços para acessar os documentos dos anos de 2011 e 2012 por meio de sucessivos contatos com o NAC, com a sala CEU e com a Divisão de Processos Municipais do Departamento de Gestão de Documentos Públicos da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão de São Paulo, o acesso a tais documentos não pôde ser concretizado.
- ^{xxvi} É importante lembrar que, para Paulo Freire a criticidade não é uma qualidade que se adquire em definitivo, de forma linear. As leituras que somos capazes de fazer da realidade têm relação com as nossas experiências e conhecimentos construídos ao longo da vida, sendo que a capacidade de crítica vai se forjando em um processo problematizador de cisão e retotalização do real. Dessa forma, podemos ser mais críticos em relação a algumas questões e menos críticos em relação a outras, considerando que a realidade está em movimento, é plural e contraditória, estando sempre a nos desafiar com novos problemas.